El estigma del fracaso escolar

Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación

Patricia Maddonni

PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Portadilla
Legales
Agradecimientos
Prólogo. Sobre merecer la posibilidad - Ricardo Baquero
Introducción
1. Naturalización, estigmas y estereotipos
2. Nuevos formatos escolares: nuevas trayectorias
3. La perspectiva de los jóvenes en las políticas de inclusión
4. Escuelas de excelencia y escuelas de “segunda”
5. Nombres propios y paisajes
6. Una nueva forma de hacer escuela
Epílogo
Bibliografía

El estigma del fracaso escolar

Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación

Patricia Maddonni

Maddoni, Patricia

El estigma del fracaso escolar : nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2014.

E-book

ISBN 978-950-12-0113-0

1. Educación. 2. Aprendizaje. I. Título

CDD 370

Diseño de cubierta: Gustavo Macri
Directora de colección: Rosa Rottemberg

Todos los derechos reservados

© 2014, Patricia Maddonni
© 2014, de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello Paidós®
Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: octubre de 2014

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-0113-0

Digitalización: Proyecto451

A Omar y Facundo, que me enseñaron a atravesar las adversidades con mucha fortaleza y humor.

Agradecimientos

La escritura de un libro es una experiencia de aprendizaje en la que se transita por situaciones de diferentes intensidades y en la que se abre un canal para acercarse a o revisitar ideas, conceptos, sentimientos propios y de otros a fin de construir un argumento, un pensamiento más amplio y colectivo.

En ese tránsito nos encontramos con personas que nos ayudan con sus distintos saberes, sentidos y vivencias.

Por eso mi profundo agradecimiento, en primer lugar, a todos los estudiantes, directivos y docentes de la escuela de reingreso nº 2 de la Ciudad de Buenos Aires que aceptaron que formase parte de su cotidianidad.

A los jóvenes entrevistados, por su entrega, confianza, calidez y sentimientos; por haberme dejado, como bien ellos lo expresan, "entrar" en sus quiebres, en sus dolores más profundos y también en sus enterezas.

A Ricardo Baquero, por acercarme y enseñarme una perspectiva que me permitió avanzar en forma teórica en el análisis de la problemática que abordo en este libro.

En un camino similar, a Flavia Terigi, por ofrecerme en diferentes actividades compartidas, conceptos y categorías que fueron de gran ayuda para el desarrollo de este escrito. A Nora Elichiry, por compartir los espacios de la docencia y la investigación psicoeducativa.

A las amigas y colegas que me alentaron, con sus sugerencias y su experiencia, para que no me desanimase y dejase de escribir: Graciela Morgade, Noemí Aizencang, Silvia Dubrosvky; en particular a Mabel Bergés, por sus lecturas y comentarios.

A Rosa Rottemberg, porque confió en este texto y me enriqueció con sus aportes tan precisos como sensibles.

A mi madre, porque sus padecimientos y avatares en la escolaridad fueron desde muy temprana edad una de las fuentes de influencia en mi elección y dedicación en el escenario escolar.

Desde ya, a mi familia, a mis amigas y amigos, por su presencia constante, su solidaridad, apoyo y paciencia.

Y un agradecimiento especial a mi maestra y amiga Graciela Batallán, quien me inspiró y me introdujo en el apasionante campo de la investigación social y me acompañó en forma permanente y sostenida durante toda la escritura de este libro.

Prólogo

Sobre merecer la posibilidad

Ricardo Baquero

Giorgio Agamben señalaba en *Infancia e historia* el cinismo del mundo adulto que reprocha a los jóvenes su supuesta incapacidad para sostener proyectos o protagonizar experiencias, cuando, en verdad, han sido las mismas generaciones de adultos quienes probablemente destruyeron las condiciones de posibilidad de tales experiencias. Tenemos la esperanza de que esas condiciones de posibilidad de construcción de experiencia no hayan huido de la Tierra, sino cambiado, precisamente, en sus condiciones de posibilidad.

Ya revisada –aunque extrañamente presente en su agonía– la época del hombre, del individuo indiviso y autónomo, revisitada en un imaginario de lazos opcionales e individuos carentes de afinidades electivas, de tropismos propios, como superficie de impresión de competencias útiles –como destaca Angélique del Rey en *Las competencias en la escuela*–, el problema de la estigmatización y la posibilidad de experiencia, que aquí se plantea, resulta tan crucial como urgente.

Pero es igualmente importante que el trabajo que prologo se proponga recuperar la voz de los propios estudiantes. Cuestión crucial, no solo por la evidente necesidad de su palabra para reconstruir los sentidos producidos, sino también por una razón potente y clara que la autora sostiene con convicción: poco puede esperarse de la construcción de una experiencia posible si no hay lugar legitimado para la palabra de los jóvenes.

El presente libro de Patricia Maddonni trabaja con insistencia en aquel lugar de recepción, apertura y posibilidad que puede brindar la escuela, incluida la posibilidad de legitimar la palabra de los jóvenes. Sí, la escuela. Seamos más precisos: la escuela pública, la escuela pública secundaria, la escuela pública secundaria habitada por alumnos de sectores populares, la escuela pública secundaria que trabaja con alumnos de sectores populares que portan historias de "fracaso". Pero, claro está, la singularidad en la posibilidad de construir experiencia está dada por las vivencias y biografías personales, en este caso de los estudiantes, así como, sobre todo, por la particularidad de la experiencia escolar que se propone.

En esa sutil sutura de sentidos personales, prácticas instituidas o en proceso de instituirse, políticas públicas y agenciamientos singulares, en esos delicados intersticios es donde se mueve también con sutileza y rigurosidad el trabajo de Maddonni. Trabajo que muestra una de las tantas ocasiones en que la autora dio testimonio de su compromiso con la escuela pública y la atención a la creación de posibilidad, de potencia, contra las persistentes fuerzas de la estigmatización y las predicciones psicosociológicas del "no

podrán aprender".

Es un trabajo que se pliega sobre los enfoques teóricos de lo educativo, lo social, los desarrollos de la psicología educacional, y se despliega luego sobre los sujetos y las particularidades de la experiencia escolar analizada. Particularidades que permiten reconstruir la historia reciente de los intentos por forjar posibilidad en la escuela secundaria explorando formatos alternativos que se resistan a ser leídos o significados –aunque sea tan difícil lograrlo– como experiencias compensatorias o especiales. Experiencias que se propongan batallar contra las crueles historias tejidas por los estigmas y las prácticas escolares normalizadas.

Me gustaría subrayar, también, un aspecto que creo importante. El libro que prologo es un libro *agradecido*. Sí, agradecido, agradecido de haber sido capaz de generar, a pesar de todo, sus propias *condiciones de posibilidad*. La investigación de base y la escritura del texto fueron una experiencia que testimonió la fragilidad de las condiciones contemporáneas para permitirla. Y es un libro agradecido, de haber logrado, sobre todo, gracias a la paciencia, confianza en el otro y habilidad de la investigadora, posibilitar y compartir la palabra de ellos, los estudiantes. La palabra cauta, a veces temerosa o dubitativa, pero muchas veces franca hasta el dolor o la crueldad. La palabra del otro, al fin. Escuchada, claro.

Y pienso que ha sido una escucha merecedora del relato confiado porque generó confianza a su vez. Y me permito citar como fuente autorizada al estudiante entrevistado que, al referirse a un profesor digno, señala: "Él estaba con vos. Son esos tipos que se merecen lo que estudian, porque no es solo los libros: es saber escuchar, saber mirar, saber estar, y eso te ayuda. Es lo que pasa también en esta escuela".

Patricia Maddonni supo escuchar, supo mirar, supo (intuición maravillosa del estudiante) simplemente *estar*. En esa sabia economía de distribución de merecimientos que el estudiante enuncia, Patricia fue digna de merecer su palabra, y nosotros agradecemos su respeto por ella: el esforzado y riguroso trabajo que hizo con ella, por cuidarla, reconocer sus condiciones y que esté en nuestras manos, con esperanza de generar nuevamente condiciones de posibilidad. Ojalá seamos dignos de "merecer lo que estudiamos" y no anide en nosotros el cinismo inadvertido que señala Agamben.

Introducción

Hace ya un tiempo venimos protagonizando cambios sociales que ponen en duda la legitimidad de la educación pública y las causas que conducen a lo que históricamente se ha denominado *fracaso escolar*. El debate más profundo se ha manifestado sobre el sentido que cobra hoy la experiencia escolar, en una época signada por una simultaneidad de prácticas identitarias, de movilidades y discontinuidades familiares, laborales, comunicacionales. Ciertamente, la vida de los adolescentes y jóvenes difiere en cuanto a su escolaridad; sabemos que algunos logran terminar la escuela secundaria en tiempo, otros sufren interrupciones e irregularidades y muchos quedan excluidos del sistema educativo desde muy temprana edad.

En ocasiones, los propios estudiantes implicados en la situación escolar consideran los factores externos y sus condiciones de pobreza como los responsables centrales de sus escasos o costosos logros educativos/escolares. En este sentido, tomar una posición crítica con respecto al denominado *fracaso escolar* implica comprender la lógica a través de la cual los sujetos ubican dentro y fuera del contexto escolar los condicionantes que los llevaron a repetir o dejar la escuela, entendiendo, desde luego, que estos pueden trascender aquellos que indican los propios estudiantes. Hoy operan ciertos discursos que tradicionalmente han explicado el fracaso escolar legitimando la exclusión de los sectores populares o su permanencia dentro de las escuelas al costo de padecer reiteradas repeticiones.

Por eso, interesa conocer cómo los propios jóvenes narran esas situaciones de intermitencia, rutinización, abandono, y el regreso educativo, a fin de distinguir sus significaciones, clave para pensar la escuela hoy.

Motiva este libro la convicción y el compromiso en la necesidad de dar a conocer la palabra de esos chicos y chicas (1) que, en forma desinteresada, contaron sus historias, mostraron sus fragilidades y sus fortalezas, debatieron y discutieron entre sí evidenciando que la escuela puede ser un buen espacio para expandir su práctica ciudadana. La idea fue revelar sus distintas visiones sobre las discontinuidades en la escolaridad y los efectos que desencadenaron en sus vidas, y paralelamente comprender los contextos múltiples que constituyen el mundo social de los sujetos y las redes de experiencias que atraviesan.

En esa variedad buscamos desentrañar indicios para entender una iniciativa educativa que en el marco de una política de inclusión recibe nuevamente a adolescentes y jóvenes que quieren recuperar sus ganas de estudiar.

Al igual que numerosos especialistas, se sostiene aquí que el problema de desconexión, pérdida de interés y discontinuidad se debe centralmente al modo en que se despliega lo escolar y no a los sujetos. Por ello, surge la indagación sobre nuevas condiciones institucionales y académicas que apuestan a mover estructuras, a fijar renovadas y diferentes formas de hacer escuela.

El libro se convierte así en un medio para mostrar el fruto de una investigación centrada en conversaciones intensas, apasionantes y dolorosas que nos enfrentan con el desamparo y la soledad de muchos chicos que, por diversos motivos, tuvieron que dejar la escuela. Pero también es el reencuentro con una escuela que resiste los embates de una sociedad que, a veces, trata de alejarla de la promesa igualitaria y democrática.

En este contexto, la búsqueda tuvo por objetivo escuchar a los jóvenes, entenderlos y conocer los movimientos o "corrimientos" que una experiencia escolar propone para minimizar, cuestionar y transformar esos discursos culpabilizadores y estigmatizadores. Procuramos visualizar si las propuestas de la política educativa promueven dentro de las escuelas procesos de transformación, no solo para aumentar el ingreso de los adolescentes y jóvenes, sino para ofrecerles la posibilidad de una formación de relevancia académica, que implica, entre otras acciones, reposicionar el lugar de los estudiantes en la participación institucional, social y ciudadana.

La intención fue contraponer los relatos derivados de las experiencias en una escuela que se presenta como diferente y las narrativas que circulan sobre el derrumbe de la escuela pública, en particular de la escuela secundaria.

Desde una convergencia entre la perspectiva de los estudios socioculturales y la etnografía de tradición antropológica, queremos hacer jugar a la experiencia como un acto singular y cotidiano y, a la vez, como categoría teórica constitutiva de la subjetividad. En ese camino consideramos importante el conocimiento de la cotidianidad de estos jóvenes, entendiendo que la escala cotidiana no limita el análisis de los casos tratados, sino que pretende tensionar las relaciones generales que intervienen dentro de lo particular; por eso, partimos del análisis de las historias y trayectorias escolares de los estudiantes, distinguiendo las características de una determinada política educativa y del proyecto escolar que viabilizó la vuelta a la escuela.

Este recorrido revela la necesidad de desentrañar y describir en profundidad el modo en el cual intervienen nuevos formatos escolares y académicos en la mirada y aceptación de los estudiantes portadores del estigma de fracaso, más allá de las condiciones socioeconómicas adversas, suponiendo que la validez y logros de estos formatos podrían contrastarse con los de las otras escuelas secundarias.

Contemplamos, por tanto, en forma simultánea, tanto los fundamentos de las políticas de reingreso –inclusión y su concreción– como la singularidad y heterogeneidad de las historias de vida de los jóvenes que retoman la escuela, a la vez que proponemos abrir la discusión sobre las oportunidades de novedad de la escuela secundaria de hoy.

Impera la necesidad de reflexionar y generar un cambio en el mundo escolar que procure trazar otra institucionalidad, que amplíe los márgenes de acción y participación de todos los sujetos educativos, que se resitúe frente a una divergencia en las formas de acceder al conocimiento, a una diversidad de contextos educativos por donde transitan niños, adolescentes y jóvenes.

Apostar a una variación de esa magnitud es factible si se recupera la palabra de los estudiantes que reflexionan y piensan su proyecto formador, que no siempre les ha resultado aprehensible y gratificante. Por tanto, es un deseo que este libro contribuya a

revisar el vínculo con la escolaridad que mantienen los estudiantes, en particular los que tienen una relación más distante y contradictoria.

1. A pesar de la cualidad androcéntrica del lenguaje, en adelante utilizaremos el masculino como genérico para facilitar la lectura.

CAPÍTULO 1

Naturalización, estigmas y estereotipos

Hace ya algunos años que el denominado *fracaso escolar* se ha constituido en un problema de orden público, en especial por la amplia difusión de datos estadísticos sobre la interrupción, la repetición y el abandono de la escolaridad de adolescentes y jóvenes, así como también por los debates de alcance mediático en torno a los rendimientos académicos que logran los estudiantes. La discusión conduce a revisar y contemplar los distintos posicionamientos y miradas frente a esta situación, ya que tiene efectos tanto en la acción educativa como en la percepción y construcción sobre los educandos y sus posibilidades de aprender. A partir de las formas de explicar, significar y nombrar la problemática, se instalan representaciones que se fijan en las escuelas y en la sociedad.

Abriremos esta reflexión sobre el fracaso escolar entendiéndolo como expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria, posición que no siempre es compartida y contemplada dentro del escenario escolar. Conviene, por tanto, revisar las posturas psicológicas y pedagógicas que históricamente explicaron este fenómeno, porque ayudan a entender la fuerza de las razones que sostienen los estudiantes cuando se refieren a sus interrupciones, a los alejamientos temporarios o definitivos, a la falta de interés o a todo tipo de desconexión con el mundo escolar. Es más, los argumentos de los jóvenes coinciden, aunque en forma más ambigua y oscilante, con los de una amplia franja de docentes.

En este recorrido es preciso detenerse y analizar cómo ciertos discursos psicoeducativos (2) han legitimado prácticas productoras de fracaso, identificando como causa del problema las formas de aprender de los niños, adolescentes y jóvenes. De igual modo señalamos aquellos otros marcos interpretativos que permiten atenuar la carga y responsabilidad individual e instalan la complejidad del fenómeno.

Nos interesa desnaturalizar algunos de esos mecanismos y sus interpretaciones, por comprender que las palabras ordenan categorías de diferenciación y distinción social que repercuten en la construcción de la subjetividad, y así dejan a las personas en una posición de desigualdad al reafirmar la lógica del déficit, tanto individual como social. Por eso, cuando los estudiantes adjudican en forma exclusiva su falta de rendimiento o éxito en la escuela a inconvenientes ligados al desgano, el desinterés, la incomprensión cognitiva o la debilidad emocional, no están más que remitiéndose a cierto modelo teórico-explicativo centrado en los *déficits personales*; un modelo que históricamente hizo prevalecer el fracaso escolar como la síntesis de dificultades individuales, tanto biológicas, neurológicas, como psicológicas, a las que luego incorporó el ambiente familiar y social como entornos que pueden resultar carentes y que no hacen más que afianzar los obstáculos de los estudiantes. Así, los déficits de tipo intelectual se completan con una suerte de déficit cultural. En esta última perspectiva subyace una idea de *cultura*, entendida como sistema traducido en esquemas de conducta –costumbres, usos, tradiciones, hábitos que mantienen cierto equilibrio–, y que supone la adaptación de los individuos a su ambiente; en este caso, a la escuela como institución socializadora que, junto con la familia, es la encargada de la transmisión de la cultura legitimada. La fuerza

socialmente asignada a su función naturaliza la idea de que el progreso y el éxito de los alumnos están determinados por las condiciones y aptitudes individuales para iniciar su proceso de institucionalización y socialización y por la acumulación cultural que hayan adquirido. Evidentemente, estas miradas asocian la categoría de *cultura* a la mayor o menor acumulación de información y a la cantidad de conocimientos que posee una persona, y no a un proceso interpretativo de los sujetos, que se constituyen en una trama social siempre dinámica. (3)

Por tanto, ubicar al sujeto y a su entorno como responsables de los avances o retrocesos escolares es la forma más tradicional y extendida de interpretar las interrupciones, repeticiones, ausencias, forma que se reactualiza hoy con la incorporación de nuevas percepciones sobre los sujetos ligadas a desórdenes atencionales, desmotivaciones, conflictos derivados de carencias afectivas, baja autoestima, inestabilidad emocional y, en especial, falta de acompañamiento de las familias.

No se trata de desconocer los aportes de estos análisis, pero tales enunciados simplifican la gravedad de sus efectos, habitualmente ubicados en la incapacidad y carencias de los sujetos o sus familias. De esta forma, pierden de vista las situaciones de fragilidad, inestabilidad o desigualdad social que los mismos diagnósticos refuerzan dentro de las instituciones, y también la ausencia de otras condiciones de enseñanza.

La diferencia se presenta en la manera, a veces sutil o subterránea, de mirar a los estudiantes, porque seguramente quienes más padecen circunstancias de injusticia social son los que presentan mayor dificultad para sostener la escolaridad y los que también toleran prácticas de segregación, estigmatización o actitudes de compasión y conmoción, que dejan en ellos fuertes sentimientos de autodescalificación y desvaloración, por la falta de resultados escolares alcanzados.

En el siguiente fragmento de una entrevista a una estudiante que después de varias repeticiones regresó a la escuela, se pone de manifiesto cómo este discurso, centrado en las insuficiencias biológicas o carencias culturales, penetra y organiza la forma de pensar(se) en una situación de aprendizaje:

ENTREVISTADORA: ¿Qué fue lo que más te entusiasmó de esa actividad del taller?

CAROLINA: La idea de que nosotros lo hicimos, lo pensamos, que fuimos. No sé; te sentís diferente. ¿Cuándo iba yo a tener una posibilidad así? […] Es más emocionante, pero mirá que también tenés que leer, escribir; no es que me gusta porque es más fácil. Es divertido; sos parte y, además, lo mejor de todo es que te hacen sentir un poco capaz.

E: ¿Cómo "un poco capaz"? ¿Quién te hace sentir capaz?

C: Bueno, lo que pasa es que yo no soy tan capaz; a mí me falta autoestima; tengo la autoestima muy baja. Yo, no sé, pero no me animo. A veces no sé si soy capaz o si a lo mejor no soy tan inteligente.

E: ¿Qué es tener la autoestima baja?

C: Que no soy capaz de hacer algo que quiero. Me parece que me va a salir todo mal…

E: ¿Sentirse "no capaz de hacer algo" es tener baja autoestima? ¿O es que te gustaría que sea de otro modo?

C: [*Sonríe y sigue en silencio*.] Bueno, no sé; a veces a eso se le dice que es no ser capaz; pero tal vez es falta de voluntad, de ser vaga o de falta de inteligencia. Varias veces me dijeron que yo no tengo autoestima.

E: ¿Quién te lo dijo?

C: En la escuela, algunas profesoras. En la otra escuela que iba me decían que mi problema era que mi autoestima era baja, que yo no confiaba en mí… No sé; puede ser que no confío porque no soy tan capaz.

E: A ver, fuiste a hacer la entrevista; ¿qué creés que no se dio o que no ocurrió y te hubiese gustado que ocurriera?
C: Creo que me hubiese gustado manejar más la situación, tener más lugar, decidir cuándo preguntar, animarme.
E: ¿Y cómo hubiese sido "manejar más la situación"?
C: Hacer más preguntas, no quedarme tan callada; si yo sabía lo que quería preguntar; había trabajado para eso… En la clase lo pude hacer y ahí no pude; me quedé callada […]. Pero yo escuchaba a una de las chicas y decía: "Pero ¿por qué no lo digo yo, si es lo que pensé?".
E: ¿Y por qué se te ocurre que no podías preguntar más?
C: Por vergüenza; me cuesta hablar con otros.
E: ¿Tal vez sea eso, una situación nueva, diferente, que nunca te había ocurrido, más que el tema de no ser capaz?
C: Sí, puede ser; no lo pensaba así. Pero es que tener vergüenza es fatal, pero, bueno, no sé por qué yo digo que no soy capaz o inteligente si es que tengo vergüenza, ¿no?
E: ¿Qué te hubiera gustado que hicieran los otros chicos o la profesora?
C: Y… que la profe se dé cuenta, que haga que hablemos todos. Ella es rebuena pero a veces no se da cuenta de los chicos; se debe olvidar que no pueden hablar siempre los mismos; nada, porque todos quieren participar y hablar; es así.

Carolina, al igual que otras estudiantes y algunos docentes, recurre con insistencia a la expresión *baja autoestima* (o *falta de autoestima*) para hacer referencia a una de las causas y razones de sus impedimentos para aprender. Esta noción parece reemplazar a la de *ausencia de capacidad cognitiva o de inteligencia* para resolver las exigencias o demandas escolares, conceptos que, si bien siguen vigentes, tienen hoy menos popularidad, por lo menos entre los grupos de adolescentes o jóvenes.

La autoestima gana terreno en los dichos que utilizan los estudiantes y, una vez más, es vista como un atributo del sujeto, en el que convergen efectos de orden tanto psicológico como social en forma descontextualizada, y no como el resultado de una relación o situación pedagógica, en la que el sentimiento de pertenencia y de participación contribuye a la conformación de la estima de una persona. A la vulnerabilidad social en la que vive gran cantidad de jóvenes se le suman la debilidad y la inconsistencia emocional, producto de su condición, que desemboca en un sentimiento de desvalorización y resignación frente a los éxitos no alcanzados.

Más allá de las denominaciones que se utilicen –de acuerdo con la teoría predominante dentro de los estudios psicoeducativos o de las interpretaciones más simplistas de los actores del campo educativo–, conceptos como el de *baja autoestima* se siguen aplicando como rasgos que porta el estudiante, producto del propio devenir, de la herencia o de las influencias del entorno. En el recorrido escolar, estas representaciones se convierten en estigmas, que desencadenan procesos de desmerecimiento que se traducen en pensamientos y afirmaciones como "Yo no puedo aprender" o "Soy vago y por eso no aprendo", o directamente en expresiones del tipo "La escuela no es para mí". Esta suerte de individualismo impide ver la situación educativa como partícipe y productora de los efectos mencionados.

Aunque esta disposición individual no es la única manera de explicar el problema del fracaso escolar, es la más persistente en la escuela, porque con frecuencia demanda

circuitos de intervención o derivación psicopedagógica y mayores consecuencias subjetivas en la trayectoria futura de los estudiantes.

Otra forma de interpretación suele esgrimir argumentos que exponen la responsabilidad de la institución escolar frente a la alta producción de perturbaciones y detenciones de la escolaridad. Esta enunciación, muy extendida en las últimas décadas en la bibliografía sobre el tema, se ha concebido bajo el efecto de la teoría de la reproducción social (Bourdieu y Passeron, [1964-1970] 2004; Baudelot y Establet, 1973), la cual en su momento advirtió el carácter hegemónico de las prácticas que se suceden en las instituciones educativas y que dejan al descubierto la función de la escuela como transmisora de valores y modelos pertenecientes a las clases dominantes, de manera que compromete a los estudiantes de los sectores populares a la desigualdad educativa. La introducción en el análisis de las nociones de *clase social* y de *desigualdad social* deja en evidencia que algo de la propia organización y definición curricular conduce al supuesto fracaso de los estudiantes. La mirada culpabilizadora puesta en el sujeto o en su familia se desplaza hacia la asunción de una mayor responsabilidad social, política e institucional.

Desde este marco interpretativo es preciso comprender la desigualdad como una problemática sociopolítica que configura las relaciones entre los sujetos y abarca distintos escenarios donde se reiteran mecanismos de inclusión/exclusión. Es evidente que en la escuela la desigualdad social trae aparejadas exclusiones sentidas y experimentadas como desventajas educativas, que se traducen en una falta de respuesta a los diferentes puntos de partida de los educandos para acceder al conocimiento, como en la distribución injusta y desigual del saber.

Sin embargo, ello no resulta suficiente para comprender las interrupciones de tantos estudiantes. La magnitud del problema obliga a preguntarnos sobre el entramado de esta situación y las consecuencias de su persistencia en una circunstancia sociopolítica más amplia.

Lo anterior evidencia nuestra preocupación por explicar el proceso de la generación de la desigualdad dentro de la escuela, avanzando en el análisis de una relación más compleja y dinámica, que intenta vislumbrar los rasgos de la situación educativa como de la acción de los sujetos en la producción de dicha desigualdad. Este interés exige comprender el sentido que tanto estudiantes como docentes les asignan a la experiencia escolar y a los diferentes modos de aceptar o resistirse a las formas estructurales o vinculares con que se manifiesta la desigualdad dentro del ámbito educativo.

En consonancia con esta postura, hace unos años, en la Argentina, tanto las iniciativas institucionales como las esferas gubernamentales han asumido el compromiso de cumplir con el derecho a la educación y la inclusión educativa, avanzando, aunque con cierta debilidad, en el desarrollo de acciones y políticas que tienden a revisar la experiencia escolar en pos de hacer posibles trayectorias escolares completas. (4)

A esta altura sostenemos que el asunto reside no solo en encontrar respuestas a qué hacer para incluir o afiliar a los adolescentes y jóvenes en la escuela, sino en interrogarnos sobre las condiciones que producen la inclusión o la exclusión y los

significados que les otorgan los protagonistas.

Ciertas perspectivas contextuales o situacionales pueden brindar herramientas para entender y discernir las condiciones que llevan a que los estudiantes se apropien del proyecto formador y se incluyan en él. También nos ayudan a pensar el "fracaso escolar masivo", ya que, sin desconocer las desventajas económico-sociales que afectan a la infancia, adolescencia y juventud ni los obstáculos e inconvenientes que deben atravesar muchos profesores para enseñar en contextos de alta complejidad, resitúan y colocan el problema no en los atributos subjetivos, sino en las relaciones entre los sujetos educativos y las condiciones o rasgos en los que tiene lugar la escolarización. (5) Se trata de correr la lente, puesta en los sujetos, y enfocar las propiedades que presenta la escolarización obligatoria, lo cual conducirá a un debate político-educativo que lleve a definir un nuevo proyecto escolar, que persiga y progrese hacia una inclusión educativa real.

Por eso, importa conocer las experiencias educativas que atienden especialmente al problema histórico del fracaso escolar y, en consecuencia, plantean una revisión y modificación de aquellas peculiaridades que lo produjeron.

En esta exploración se busca poner en discusión aquello que debe permanecer para que una escuela siga siendo escuela, lo que debe flexibilizarse, lo que no puede repetirse, como así también destacar y estar atentos a lo que tiende a condensarse con rapidez.

Una salvedad, para nada menor, es que es necesario incorporar el significado que los actores le concedan al proyecto educativo, porque no pueden examinarse las condiciones de la experiencia escolar al margen de sus interpretaciones, en especial la de aquellos sujetos que padecieron la culpa y el estigma social por no haber podido lograr un trayecto escolar completo.

Trayectorias discontinuas que devienen de experiencias escolares

> *Mi experiencia en la primaria fue mala, repetí mucho. La maestra de tercero, no sé cómo decirte, pero vos notás que no te mira tan bien, que no te elige para las cosas o que te dice: "A ver vos, querido…, ¿entendiste?". Y entonces ya te está diciendo adelante de todos que vos no sabés, que sos un repetidor* […]. *Mi experiencia es que cada tanto te hacían recordar que vos eras repetidor; eso es como un nombre, aunque te trataban bien pero te la mandaban a guardar; es como que no podés salir de esa; todos saben porque las maestras se cuentan entre ellas y te lo dicen todo el tiempo; se quejaba que yo venía del año pasado y que tenía que saber más. Mirá, cuando me presentó a la clase (¡casi me muero!), dijo: "Y este chico que ya hizo este grado va a ser el compañerito…". "La puta", dije… No, no lo dije así, lo sentí* (Estudiante de escuela de reingreso).

En ocasiones evocamos el impacto que ha tenido en nuestra vida la práctica escolar. El recuerdo, siempre selectivo, se fija en algunas situaciones que tendemos a la distancia a magnificar y sobrestimar, dejando ocultos otros sucesos. Sentimos que cada uno de los

instantes atravesados es un hecho singular que dejó una marca: un indicio que traza otros movimientos o puede detener la marcha. En efecto, las personas que enfrentan un mismo acontecimiento lo viven, lo sienten, lo recuerdan de distinta manera. El transitar por la escuela es un ejemplo claro para reparar en la relación de fuerzas que ese acontecer establece entre lo colectivo y lo singular, o entre lo público y lo privado. En este sentido, decidir que un estudiante repita un año supone un acto público de deliberación y responsabilidad institucional que a la vez le produce al sujeto un efecto de desolación, enojo, indiferencia, propio de su ámbito privado.

La experiencia, por lo tanto, presume un acontecimiento exterior, pero vivido o padecido por alguien a través de un relato de palabras, significados, representaciones. Por eso, Scott (2001) explica que los sujetos no son los que tienen la experiencia, sino que se constituyen por medio de esta. De tal forma, la experiencia siempre sucede en una zona de interacción entre lo individual, privado, y lo compartido social y culturalmente. De acuerdo con esta línea argumental, los niños, adolescentes y jóvenes se constituyen en estudiantes en la medida en que habitan la experiencia escolar, y ello implica aceptarla, transformarla o abandonarla, porque la experiencia escolar deriva de una construcción social en cuyo interior se fundan relaciones que resultan de una negociación de significados y sentidos entre los sujetos, que se define por la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructura el mundo escolar. (6)

Cuando los jóvenes conversan sobre su retorno a la escuela y reflexionan sobre los motivos de sus reiteradas repeticiones, construyen un relato al que dotan de significado y que se hace accesible para otros a partir de una narración. No obstante –como lo expresan los testimonios que veremos más adelante–, las significaciones que los estudiantes le atribuyen a la escuela no son totalmente creaciones particulares, sino construcciones operadas sobre sentidos o núcleos de sentidos anteriores, sobre formas del discurso presente, producto de la relación que establecen con docentes, directivos u otros sujetos que son centrales para ellos.

Lo anterior nos invita a indagar cómo resultó la experiencia escolar de estudiantes que sufrieron discontinuidades, pero que a la vez nos permiten develar los estigmas intelectuales y las limitaciones que han vivido con relación al saber, más precisamente sus implicaciones en relación con la voluntad de conocer y con una posibilidad de posicionarse activa y críticamente frente al conocimiento.

En la experiencia escolar cobra centralidad el recorrido, es decir, la forma en que un estudiante atraviesa los diferentes tramos delimitados por el sistema educativo. Por eso, hacer referencia a la trayectoria escolar equivale a recuperar la visión del “sujeto”, su “subjetividad”; pero (cabe la aclaración) pensar y mirar al sujeto en su trayecto no implica dejarlo librado a su suerte o exhortarlo a buscar soluciones individuales frente a problemas de origen social y educativo.

Hablar de “trayectoria” es poner en evidencia las condiciones institucionales de la escolarización, es decir, significa hacer visibles a los adolescentes y jóvenes en la situación escolar-educativa, teniendo en cuenta que la trayectoria siempre implica una

relación y una construcción junto a otros sujetos. La trayectoria escolar se inscribe y se cruza en una trayectoria educativa, de vida. Es preciso entender que esa trayectoria no es una sucesión de acontecimientos, sino que es el resultado de un entramado experiencial. No hay posibilidades de explicar la trayectoria escolar *por fuera* de la mediación semiótica que otorga la experiencia, en la que los sujetos accionan y se apropian de diferentes prácticas sociales al poner en juego deseos e intereses, aun cuando se trata de espacios sociales tan regulados como la escuela. Sabemos que existen características o prerrequisitos del sistema educativo y de la institución escolar (7) que fijan un trayecto, pero con menos nitidez se entretejen formas, maneras de acercarse, mirar y comprender a los adolescentes y jóvenes escolares que contribuyen a trazar esos itinerarios. Nos referimos a la facultad de reconocimiento, que nombra y habilita al otro –en este caso a los estudiantes– a estar o no presente en la escuela.

Por eso, las continuidades educativas y los alcances en los aprendizajes que sostienen los estudiantes no tienen una relación directa o única con sus condiciones sociales, sino que resultan de la experiencia educativa como una responsabilidad social que repercute en la construcción subjetiva de una estima intelectual o de futuras autolimitaciones.

Al igual que sostienen numerosos especialistas, aquí se plantea que la escuela puede pensarse como un contexto de formalización que delimita, distribuye, direcciona y estructura el desarrollo humano, desterrándose la idea de que a determinadas posiciones de origen social corresponden solo ciertos puntos de llegada, ya que en el escenario escolar se evidencian quiebres y rupturas y también continuidades que dan cuenta de una diversidad de vidas futuras.

Pero a la vez hay que reflexionar sobre los contextos múltiples que componen el mundo social de los jóvenes y distinguir la pluralidad de los escenarios en los que participan, teniendo en cuenta que la escolarización constituye la experiencia medular que se entrelaza, dialoga, disputa con otras prácticas vitales o reniega de ellas. Quizás en esas relaciones entre distintos contextos de participación podemos encontrar alguna respuesta a por qué algunos de ellos –que han tenido historias de repetición y abandono– desean retomar la escolaridad y otros no logran superar las vivencias de frustración o exclusión.

En los diálogos compartidos con estudiantes, se puede observar que aquellos que retoman los estudios mantienen una mirada crítica sobre sus mundos escolares anteriores y buscan otras condiciones que los enfrenten a un proceso de aprendizaje diferente, es decir, buscan participar, “ser parte” y apropiarse de un contexto que los forme y transforme.

En este sentido, comprender los modos de participación y apropiación de los estudiantes en el marco de sus experiencias de reingreso escolar nos lleva a profundizar sobre el supuesto de que existe una marcada disociación entre el saber práctico y lo que el sentido común entiende por *saber intelectual* o *académico*. Por lo general, el saber académico penetra en las instituciones educativas y en las formas de resolver y organizar la propuesta pedagógica; es decir, en la forma de priorizar y distribuir los contenidos escolares, en los modos de organizar los dispositivos de enseñanza, en las lógicas que asumen las diferentes disciplinas, en los tiempos que se les asignan. Por ello, cuando se

planean nuevas estrategias institucionales para atender a los saberes de los estudiantes, existe el riesgo de reforzar ciertos estereotipos que una vez más alejan a estos chicos que portan historias de fracaso de los espacios de producción intelectual.

Nos preguntamos si una experiencia educativa distinta, destinada de manera focalizada a una población con historias de *fracaso escolar*, reproduciría esa dicotomía o lograría posicionar a los sujetos frente al llamado *saber académico* como personas capaces, inteligentes y competentes.

Si recuperamos la idea de que la escuela cumple un papel coconstructivo en las formas de desarrollo y en la constitución subjetiva, ¿qué tipo de constitución subjetiva se desplegaría frente a nuevas condiciones de escolarización? Es decir, nos preguntamos si estas experiencias de reingreso favorecen una disposición subjetiva del desarrollo que pondera las capacidades intelectuales de los estudiantes en un sentido estricto o si refuerzan la disociación al proponerles un recorrido escolar más fácil para que logren terminar el ciclo escolar, al precio de una menor calidad en la enseñanza, dado que la constitución subjetiva se enmarca en los límites de los sentidos hegemónicos vigentes, que, en la mayoría de los casos, son sostenidos de manera no intencional por los actores/docentes del proceso educativo.

En consonancia con esto, para comprender desde otra perspectiva el problema del fracaso escolar y avanzar en superar la dicotomía *sujeto social / sujeto psicológico*, se vuelve necesario analizar los procesos de construcción de sentido de los sujetos en torno a sus posibilidades de estar y aprender en un espacio situado e histórico, como es la escuela.

2. Cabe destacar que la psicología como ciencia estratégica (Guillain, 1990) durante siglos tuvo un lugar preponderante a la hora de delimitar y definir normas, modelos y estrategias para enseñar, sobre la base de la enunciación de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos, manifestándose de esta forma lo que se dio en llamar *reduccionismo psicológico*, es decir, el resultado de pretensiones de cientificidad exclusivas frente a otras disciplinas del campo educativo (Baquero, 2008). Por otro lado, se creó una serie de técnicas y procedimientos psicométricos y sociométricos al servicio de intervenir en el sujeto frente a su supuesta desviación o corrimiento de las normas y pautas institucionales que ofrece una socialización (Zerbino, 2007).

3. La cultura, según Geertz (1987), es pública, no pertenece a nadie en particular; desde el momento en que las personas crean cultura –como él la refiere–, la interpretan. Por ello, Geertz la considera como un proceso dinámico, interpretativo, que tiene su acontecer en la acción comunicativa del ser humano, así como en sus manifestaciones diversas.

4. Desde la década de los ochenta se vienen desarrollando, en los ámbitos institucionales educativos y en las administraciones gubernamentales, iniciativas que apuntan a la inclusión educativa, como son los espacios de tutorías o una serie de propuestas institucionales que las escuelas elaboraron para la inclusión de los estudiantes. En su mayoría, estos proyectos fueron pensados desde las instituciones o se enmarcaron dentro de programas nacionales o provinciales.

5. Se hace referencia a las condiciones de la escuela moderna, conocida por su gradualidad, la anualización, la fragmentación de los tiempos de aprendizaje.

6. Dubet y Martuccelli (2000) establecen tres lógicas de acción de los sujetos en relación con la experiencia escolar y las hacen coincidir con cada etapa de la escolarización (primaria, secundaria, superior): la socialización,

la subjetivación y la estrategia. Consideramos que estas acciones pueden predominar en esas etapas, pero las tres están presentes en todo el trayecto de escolarización.

7. Por ejemplo, según define Terigi (2008a), la gradualidad, la organización del sistema por niveles, la progresión y especialización del currículo, la anualización de los grados de instrucción, la idea de un aprendizaje monocrónico (que sigue un ritmo que es el mismo para todos).

CAPÍTULO 2

Nuevos formatos escolares: nuevas trayectorias

La locura es seguir haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes.
ALBERT EINSTEIN

La crisis de la escuela, en especial la secundaria, hace tiempo dejó de ser una novedad para volverse un asunto persistente que parece no poder superarse. Se habla del fin o declive de un modelo escolar que fue ideado en otro contexto histórico y para destinatarios que –bajo el ideal o la promesa de progreso– accedían a una educación secundaria; claro que no para todos, sino para los sectores más acomodados. La llegada a la escuela secundaria estaba dentro de los privilegios que tenía un sector social y se convertía en un espacio de imposibilidad y exclusión para muchos.

A lo largo de la última década, en la Argentina, como en el resto de América Latina, algo cambió: asistimos a un paulatino crecimiento en la matrícula de las escuelas secundarias, producto del arribo de muchos estudiantes que fueron los primeros de sus familias en acceder a esa instancia. Sin embargo, el proceso de inclusión derivado de la obligatoriedad de este nivel educativo no logró frenar la constante circulación de chicos que, por diversas circunstancias, llegan, se van, regresan o nunca retornan. La obligatoriedad repercutió socialmente al albergar a todos los adolescentes y jóvenes, pero al mismo tiempo agudizó las desigualdades con relación a las formas y condiciones para permanecer y apropiarse del proyecto escolar y de los aprendizajes necesarios para la formación básica. En efecto, las dificultades para asegurar continuidad en las aulas acrecentaron temores y malestares tanto de los estudiantes como de los docentes.

Es ingenuo pensar que estamos frente a un nuevo problema; por el contrario, asistimos a la ampliación de un conflicto de larga data que revive ante modificaciones en el sistema educativo, porque la escuela siempre generó un proceso de inclusión y exclusión, afectando y alterando la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes pertenecientes a los sectores populares. (8)

La reflexión sobre la inclusión y el proceso de escolarización obligatorio que promulga la Ley de Educación Nacional queda inconclusa si no se despliega la mirada sobre el formato escolar que en su origen produce esos mecanismos de expulsión. Probablemente hoy, frente a la debilidad de algunas promesas de igualdad, progreso, ascenso y jerarquía, estemos en mejores condiciones de indagar y probar otras maneras y posibilidades de hacer escuela.

Algunas estadísticas nos ayudan a dimensionar el problema, no solo como un efecto de alarma, sino como primer paso fundamental para buscar caminos alternativos. Por ejemplo, el 57,91% de los estudiantes egresa del nivel secundario; (9) el dato alude a los que cumplen con la totalidad del ciclo escolar, sin importar la cantidad de años repetidos. Por otro lado, la tasa total de repitencia en el país registró aumentos en los últimos años: un 15,02%, y tiende a elevarse en los primeros años de la escolaridad, pues en primer año es del 12,34% y en segundo año llega a 18,83%. La sobreedad es otro indicador que crece: en todo el país los últimos datos registran un 45,65%, por ejemplo; en segundo

año llega a 49,12% y en cuarto año, a 51,09%.

Estas cifras dejan en evidencia el impedimento para estar en la escuela en los tiempos y condiciones que instituye el sistema educativo; se sabe que este impedimento se agrava en las zonas donde se concentran los mayores niveles de pobreza.

Los datos no solo inquietan, sino que hacen visible una distancia entre lo esperado –aquello instituido– y lo que se registra como "real". Al respecto, Flavia Terigi (2008b) señala que el sistema educativo está diseñado en función de itinerarios de los alumnos y alumnas en el sistema que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar, lo que se denomina *trayectoria escolar teórica*. Así, al analizar las trayectorias reales de los sujetos, pueden advertirse itinerarios coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados y años, pero se reconocen también "trayectorias discontinuas", pues gran parte de los adolescentes y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Los avatares en las trayectorias que se registran en ausencias frecuentes o repeticiones se acrecientan en los primeros años, puesto que a la hora de entrar a la escuela secundaria se profundizan dificultades que, por lo general, ya se vislumbran en los últimos años de la escuela primaria. Sumadas a esto, aparecen las exigencias de nuevas reglamentaciones, normativas y organizaciones académicas del nivel secundario, que dejan en evidencia la falta de un trabajo articulado entre niveles educativos. El aumento de las complejidades para sostener la escolaridad pone de manifiesto que el obstáculo no está en el plano del acceso a la escuela, sino en el de los lazos entre los estudiantes y la institución que hacen posible que estos permanezcan, transiten sin altibajos y egresen.

El proceso de ruptura de los adolescentes con la escuela es paulatino y, en ocasiones, el trabajo y la maternidad/paternidad se presentan en la vida de los estudiantes como acontecimientos que aceleran la decisión de abandono y en cierta forma les legitiman la sensación de que la escuela *no es un lugar para* estructurar su presente y menos aún un recurso para proyectarse a futuro. En pocas palabras: no logra representar a estos adolescentes y jóvenes, quienes a su vez muestran desinterés, ajenidad y desconfianza con relación a su proyecto formador.

En consecuencia, la necesidad de revisar el vínculo entre la institución y los adolescentes y jóvenes se ha instalado no solo en los espacios académicos, sino fuertemente en el terreno de las decisiones y acciones políticas. (10) Así, a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional, se definieron políticas de inclusión e igualdad que ponen el acento en modificar ciertos rasgos organizativos del formato escolar y del régimen académico, como la distribución institucional de la enseñanza, las propuestas de apoyo a los estudiantes, acciones sociocomunitarias y multidisciplinares. De hecho, en diferentes documentos oficiales se despliega una serie de recomendaciones para revisar el modelo escolar actual, estableciendo nuevos sentidos para las regulaciones de la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. Estas propuestas para la reformulación de la escuela secundaria recuperan de la tradición pedagógica algunas

experiencias que fueron ensayándose en forma simultánea durante otros momentos históricos, con resultados y desarrollos dispares. Tal es el caso de los sistemas de apoyo a los estudiantes a través de las tutorías, el trabajo de articulación entre la escuela primaria y los primeros años del secundario, el seguimiento a la asistencia de los estudiantes, la flexibilización en la organización de los tiempos para rendir materias y el trabajo alternativo u optativo con talleres expresivos, solo por nombrar algunos intentos de introducir cambios que se vinieron manifestando en el nivel secundario de todo el país desde el advenimiento de la democracia en la Argentina y en el resto de América.

A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional, se comenzó un proceso de institucionalización de muchas de esas prácticas inclusivas, que forman parte de la política nacional para el nivel secundario, por entenderse que existe una población estudiantil más afectada por los cambios sociales y por los procesos de fragmentación social. Este malestar afecta en especial a los jóvenes que no encuentran espacios públicos acordes con sus vivencias, pensamiento y prácticas, y se pone de manifiesto en las crecientes ausencias, renuncias o alejamientos de las instituciones educativas; o en la convergencia, no siempre sencilla, entre estar en la escuela y, a la vez, vivir situaciones de alto riesgo: el caso de chicos acorralados por el consumo de alcohol o de drogas, violentados y maltratados por sus familias, judicializados, abandonados.

Dentro de las políticas educativas tendientes a sostener el principio del derecho a la educación, se enmarcan las escuelas de reingreso, que apostaron a obtener un cambio más profundo y nodal frente a la simple incorporación de medidas tendientes a provocar mayores grados de inclusión, por atreverse a tocar y modificar la estructura académica y curricular de la escuela secundaria tradicional, y así dejar, por un lado, abierto el debate sobre la profundidad de dichas variaciones y, a la vez, poniendo en tensión el peligro que puede generar una multiplicidad o diversificación de formatos dentro del sistema educativo.

Para una política pública es muy diferente presentar propuestas que se sostengan en los supuestos déficits de los estudiantes que aproximarse a crear nuevos formatos alternativos al modelo tradicional de escuela.

La pregunta recurrente al ensayar estos nuevos modelos es cómo lograr una transformación de un formato anquilosado sin que la novedad deje de considerar central una propuesta académica que recupere y contemple el lugar preponderante del conocimiento y de los saberes prioritarios que se apunta a enseñar.

El debate –como veremos más adelante– lo encauzan los mismos estudiantes, quienes, si bien vislumbran que el sistema homogéneo y disciplinador de las escuelas por las que ellos transitaron originó la injusticia y desigualdad y el supuesto fracaso escolar, no dejan de manifestar su preocupación porque esta diversificación atente contra la calidad formativa y –en definitiva– agudice las insuperables diferencias entre las instituciones y las poblaciones que a ellas asisten.

Tal vez por eso, como lo expresan varias investigaciones actuales, resulte ardua la tarea de producir nuevas iniciativas, porque en el proceso de instituir algo diferente se puede llegar a generar cambios más superficiales, pero no logran penetrar ni trastocar

aquellos que constituyen el corazón del formato escolar tradicional (Terigi, 2008c).

En efecto, señalamos la necesidad de revisar ese modelo, conscientes de que existen algunos rasgos más difíciles de modificar, porque, de hacerlo, pueden desatenderse aquellos aspectos que es necesario que se mantengan para que la escuela siga siendo un espacio de formación.

Las escuelas de reingreso

El intento por variar tanto la estructura académica curricular de la enseñanza secundaria como la vida cotidiana escolar se ve reflejado en la creación de las escuelas *de reingreso*, que se fijaron otro modo de contemplar el problema del fracaso escolar y ensayar una alternativa que pudiera producir un saber nuevo sobre las condiciones y el funcionamiento de la escolaridad obligatoria.

Las escuelas denominadas *de reingreso* forman parte de una política integral de inclusión educativa que comenzó a diseñarse durante 2002 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, acorde con la aplicación de la ley que impulsó la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en la ciudad. (11) Y luego se reafirmaron con la Ley de Educación Nacional, en 2006.

En la actualidad permanecen como una opción más dentro de la oferta de escolarización de la ciudad y están entre las sugerencias para desarrollar en todo el país dentro de los lineamientos de la nueva secundaria ideada a partir de la Ley de Educación Nacional.

En sus inicios, fueron parte de un programa bastante ambicioso, denominado *Deserción Cero*, cuya iniciativa consistió en la incorporación de adolescentes y jóvenes que por distintos motivos habían abandonado sus estudios, como así también de aquellos que aún no habían recibido escolarización secundaria. (12) En forma simultánea, se implementó un proyecto de *promotores de educación*, un servicio de ayuda social en pos de acompañar a los estudiantes en su regreso a la escuela. Este sistema funcionó en un ámbito creado en los Centros de Gestión y Participación (CGP), organizado en forma conjunta con la Secretaría de Educación –actual Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires– y con la Secretaría de Descentralización del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En principio, se debía detectar en los distintos barrios de la ciudad a los jóvenes en condiciones de incluirse en estas escuelas. Posteriormente, se encargó de informar, orientar y asesorar a los estudiantes y facilitar la gestión de trámites con relación al ingreso, la continuidad y la finalización de los estudios en el nivel secundario.

La creación de estas escuelas tuvo un carácter experimental, ya que surgieron bajo el compromiso de efectuar un seguimiento y una evaluación de la propuesta. (13) Esa característica obró de disparador para la discusión acerca de la universalización de la experiencia, que requería ser evaluada para luego extenderla como otro modelo de escolarización secundaria posible, abierto a todos los adolescentes y jóvenes, o como

restricción a la problemática de atención al fracaso escolar que le dio origen.

Ciertamente, las particularidades de la propuesta la ubicaron rápidamente dentro de la categoría de novedad o alternativa a los formatos tradicionales, lo cual significó una amplia difusión para su análisis tanto desde los espacios académicos como desde la esfera de la administración nacional o en experiencias similares desarrolladas en otras jurisdicciones del país.

La aparición de estas escuelas reanimó debates en torno al carácter extensivo o intensivo de las propuesta, en relación con la necesidad de experiencias focalizadas, con la probabilidad de que esto conlleve la fragmentación del sistema; y a la obligación de atender a la singularidad de la población escolar considerada vulnerable, con el riesgo, a la vez, de seleccionar una acción "remedial" o compensatoria que provoque nuevos etiquetamientos de sujetos.

El requisito para ingresar es haber estado por lo menos un año fuera del sistema educativo y tener una edad cronológica de 16 años como mínimo y de 18 como máximo. Sin embargo, desde el inicio existió un porcentaje de estudiantes que ingresaron con más de 18 años; de hecho, la admisión de los jóvenes se convierte en una práctica teñida por situaciones de acuerdos, puja o negociación entre las autoridades que han fijado las reglamentaciones y las conducciones de cada una de las instituciones.

Asimismo, por sus características, estas escuelas aún hoy son demandadas por jóvenes que están bajo la tutela de la Defensoría del Menor o de otras instituciones pertenecientes al área de salud, justicia o acción social. Muchas veces, son los profesionales de estas áreas –trabajadores sociales, psicólogos o abogados– quienes recomiendan a las familias este tipo de instituciones, que ofrecen una propuesta alternativa a la escuela común; pero en ocasiones los jóvenes no cumplen los requisitos previstos para el ingreso. Por lo general, llegan adolescentes y jóvenes que tienen historias complicadas, con circunstancias de adicciones, violencia, embarazo temprano, situaciones de judicialización o dinámicas familiares que dificultan sostener la escolarización (Krichesky, 2007).

Desde la perspectiva de los docentes, no siempre se puede responder a la complejidad de algunas historias de vida y, en ciertos casos, los estudiantes reanudaron la situación de abandono. Así, se abrió un interrogante respecto del tipo de estrategias necesarias para hacer posible la escolarización de un grupo de jóvenes que vuelven a ver frustrada su inclusión en el sistema de educación formal, que ha redundado en un estilo de gestión institucional tendiente a crear y reforzar vínculos interpersonales, a promover una formación sostenida para la enseñanza en contextos críticos y a asumir la atención a los conflictos que se presentaban de manera colectiva.

Por tanto, pensar un nuevo tipo de escuela supone revisar, entre otros aspectos, el plan de estudio, que en este caso resultó ser de cuatro años, fundamentalmente con materias cuatrimestrales, aunque hay algunas anuales, y una gran cantidad de actividades opcionales. La novedad reside en que en un mismo año los estudiantes pueden cursar diversas materias con distintos niveles de complejidad. Por eso, si bien el plan de estudio abarca cuatro años, la duración de todo el ciclo varía para los distintos estudiantes: se

elabora como formación para y con cada uno de ellos en particular, según sus tiempos personales y el conocimiento acreditado hasta el momento de ingresar. Los años de estudio se indican en líneas generales, dentro de un marco flexible que caracteriza especialmente a la propuesta pedagógica. El régimen de aprobación por asignatura implica un sistema en el cual no se repite el año, sino que se puede avanzar por las materias correlativas a las aprobadas y solo se vuelve a cursar las materias reprobadas.

Como los definieron desde la gestión política quienes crearon estas escuelas, el régimen académico y la organización institucional resultaron más novedosos que la propuesta curricular, similar a la de las otras escuelas secundarias, con la diferencia de la inclusión de algunas materias, como las referidas a formación laboral y una serie de talleres optativos. Fue una decisión que se tomó para evitar un desfasaje entre la formación de los profesores del sistema y las asignaturas que debían dictar, por lo que se optó por una alternativa accesible a los docentes, en especial por la dificultad del plan académico, que debe sostener la simultaneidad de materias y la diversidad de horarios y de espacios curriculares (Jacinto y Terigi, 2007).

Elaborar un itinerario formativo a la medida de cada estudiante requiere, por parte de los docentes, no solo especial dedicación y tiempo, sino también, de manera simultánea, mantener esos diferentes recorridos dentro de la propia institución y, en consecuencia, romper con una estrategia homogénea. En esta tarea están secundados por los asesores pedagógicos, los tutores y todos los sistemas de apoyo con los que cuentan estas escuelas.

Otra particularidad del proyecto pedagógico son las actividades opcionales, como talleres de artes, actividad física, formación profesional, periodismo, radio, música y literatura, por nombrar algunas de las tantas alternativas. Estos espacios se definen y organizan según las decisiones de cada escuela, pero no constituyen un requisito para la acreditación del plan curricular.

Asimismo, dentro de la singularidad de su diseño, cabe destacar el sistema de sostén y ayuda a los estudiantes. Se registran dos tipos de acompañamiento: uno centrado en lo que comúnmente se denomina *apoyo escolar*, que contempla las dificultades en la apropiación de los contenidos específicos de cada disciplina curricular, y el otro, un sistema de seguimiento, tal vez más dinámico, para acompañar y apuntalar al alumno en las prácticas y los hábitos necesarios para el estudio y para enfrentar situaciones de la cotidianidad escolar.

El *pensar* de directores y docentes (14)

Sobre la base de la idea de que los adolescentes y jóvenes construyen su sentido sobre la escuela dentro de la propia situación educativa, avanzamos en conocer –desde sus inicios– lo que ofrecían de nuevo estas escuelas, es decir, en corroborar si con ellas se generaba una alternativa de escolaridad secundaria.

Para dilucidarlo no fue suficiente la lectura de reglamentaciones, el análisis de políticas educacionales dirigidas a la reinserción e inclusión escolar ni los encuentros con aquellos que definieron y crearon la propuesta desde el ámbito gubernamental, sino que fue necesario aproximarse a una de esas escuelas para reconstruir su lógica y el significado de las acciones de los que transitan por la experiencia –que, por supuesto, dependen del impulso de las políticas globales– y que se producen a través de una constante negociación de significados facilitados o limitados por situaciones contextuales.

La larga permanencia en la institución nos permitió captar y analizar de modo directo el sentir de los directivos, docentes y estudiantes acerca de lo que allí les acontece, porque en la cotidianidad se registra el modo en que ellos interpretan los lineamientos y las decisiones tanto de las políticas educativas de inclusión/retención como de las formas de intervención pedagógica que asume la escuela en particular. (15)

Poner en marcha un nuevo proyecto escolar supone una conducción que responda a cierto perfil y sintonice con los lineamientos de la administración central. En este caso, una particularidad ha sido la designación de los directores, realizada, de manera extraordinaria, por las autoridades de los niveles de gobierno a través de una convocatoria restringida y sobre la base de presentación de antecedentes y entrevistas. En el caso de los profesores, su incorporación a las escuelas se cumple siguiendo las mismas pautas que para cualquier escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires.

El diseño del plan académico fue parte de una política pública que consideraba ilegítimo apostar a un cambio en los formatos tradicionales escolares o en la mejora de la enseñanza secundaria solo a costa de la intención, voluntad o invención de los docentes y que, por el contrario, entendía que era responsabilidad de la administración central asumir la definición del plan académico y curricular. Sin embargo, el espíritu democratizador de esta política de reingreso no podía llevarse adelante al margen de la participación de los profesores y, en especial, de los equipos de conducción. Se dispusieron las condiciones en pos de recuperar el trabajo intelectual de los docentes, a fin de producir un saber específico, para que sobre las regulaciones que figuran en el plan de estudios pudiesen en cada escuela elaborar su propia reglamentación sobre las formas de organizar la enseñanza y de evaluar, el despliegue de sistemas de convivencia, el sistema de asistencia y los mecanismos de participación.

De esta manera, la recuperación del saber de los docentes, que los ubica en una posición de coconstructores de una propuesta pedagógica, asegura su compromiso y el posterior sostenimiento del proyecto, al sentirse ellos parte de él; por tanto, se convierten en actores decisivos a la hora de concretar el nuevo plan curricular y académico.

> *Una vez que se instalaron las escuelas, nos reuníamos una vez por mes con los especialistas en las materias; íbamos todos los profesores de las ocho escuelas (de las seis escuelas al principio). Acá, por ejemplo, todos los sábados el especialista en Historia se reunía con los profesores de Historia de todas las otras escuelas de reingreso* (Director de escuela de reingreso).

La posición pública de asumirse como constructores los autorizó a plantear la disyuntiva entre la transformación de las medidas organizativas y académicas que proponía el plan desde el ámbito de la política central, y la conservación de ciertas

condiciones de escolarización que no los alejara tanto del marco regulatorio común a las otras escuelas secundarias de la ciudad y del país; disyuntiva que también se aprecia en otras alternativas pedagógicas que se dirimen entre cambio, transformación y conservación.

La legitimación de un proyecto educativo

> *El director tiene una capacidad de pensar la escuela impresionante. Los lunes te das cuenta: viene con toda la planificación del fin de semana de lo que va a ser la escuela esa semana y es una tranquilidad saber que tenés un tipo que le pone tanta fuerza* (Vicedirector).

El director de la escuela analizada ha llegado a ocupar el cargo luego de varias entrevistas con las autoridades de la Secretaría de Educación. Después de sus casi veinte años de docencia, pasar a dirigir esta institución, además de generarle incertidumbre, le implicaba un desafío, tanto por la tarea de conducir como por el hecho de hacerlo en el marco de una propuesta que se presentaba como novedosa en sí misma. Fue el sindicato de maestros el que lo propuso ante la Secretaría de Educación; contaba como antecedente el haber trabajado en una escuela secundaria ubicada en una villa de emergencia de la ciudad:

> [En la escuela de la villa] *hacíamos varios trabajos comunitarios; habíamos hecho varios videos. Bueno, bien o mal era conocido y entonces la gente del sindicato de maestros me vino a buscar para ver si los quería representar en esta convocatoria que había abierto la Secretaría de Educación. Me sentía orgulloso de que me viniera a buscar el sindicato; pensaba que a los sindicatos cuánta gente va con la caña de pescar, y que los tipos, en una instancia como esta, me vinieran a buscar a mí por lo hecho era importante. En este sentido, estoy agradecido* (Director).

La designación del vicedirector tuvo características similares, lo que lleva a comprender que una clave del sostén de una nueva experiencia se juega en parte en el trabajo de un equipo de conducción que combina personalidades y distribuye saberes y tareas: el director actúa como portavoz y mediador con la comunidad, mientras que el vicedirector produce gestión interna e instala "ritualidad", expresión que utilizan con frecuencia y marca diferencia con la idea de *rutina*, ya que crear escuela desde dentro significa lidiar en lo cotidiano con la contradicción de construir una experiencia formativa diferente, alternativa, pero que a la vez no resigne *dialogar* con las otras escuelas secundarias y construya *comunalidad*.

En los integrantes del equipo de conducción subyace la idea de que se les ha permitido ensayar, no sujetarse al diseño definido por la administración central; se los ha autorizado a poner a prueba experiencias anteriores, pero también a hacer uso –como ellos expresan– de criterios del sentido común. No todos los profesores tenían experiencia en trabajar con poblaciones que viven en condiciones tan críticas y sienten que, así como ellos les otorgan un lugar a los chicos al identificarlos y al intentar dejarles *marcas*, a su vez *son marcados* por las experiencias de estos jóvenes y por el trabajo

colectivo y colaborativo que se lleva a cabo en la institución.

Frente a los cambios propuestos necesitaron fijar reglas y rituales que definieran una nueva manera de hacer escuela, ya que romper con las tradiciones provoca desconcierto y cierta deslegitimación institucional. Hacer escuela pero sin diferenciarse tanto es la falsa disyuntiva que se inaugura y devela una discusión acerca de lo que se denomina *ser progresista* (o *tradicional*). Intentar convivir con esa dicotomía lleva a recuperar o hacer preponderar lo progresista como central en el acto de enseñar.

Sin embargo, el temor a caer presos de un discurso *salvacionista*, que suscita una alternativa destinada a una población vulnerable, implica estar atentos a no tentarse a desarrollar un discurso progresista y sostener una propuesta de enseñanza de corte más tradicional, que simplifique y empobrezca el saber que se quiere transmitir a estos estudiantes.

> *Te puede suceder que hoy te creas el progresista que viene a salvar a los pibes pobres, y en el aula sos un docente tradicional, que subestima lo que podés darles a estos pibes.* […] *Surgen muchas paradojas, muchos docentes que se resisten a dictarles a los pibes porque no quieren parecer tradicionalistas, pero los pibes a veces necesitan que les dicten porque a lo mejor nunca tuvieron la posibilidad de hacerlo y necesitan que les dictes. Y necesitan que les exijan que lean y necesitan que los cagues a pedos. Como cualquier aula en la Argentina y cualquier adolescente en el mundo* (Director).

En todo momento se apela al lugar que los adultos tienen frente a los adolescentes y jóvenes en la constitución de su subjetividad, marcada en este caso por la construcción de una autoridad que faculte y a la vez indique los límites necesarios para que la autonomía y el aprendizaje sean factibles. La autoridad asumida por un adulto que enseña entraña ofrecer cuidado, posibilidad de elección y participación, pero también acciones de limitación o sanción legítimas que, además de constituir subjetividades, contribuyan a la formación de una nueva relación entre estudiantes y docentes.

Una situación o experiencia escolar desconocida determina que las posiciones de docentes y alumnos se configuren nuevamente, y la mayor dificultad no está solo en los jóvenes, que afrontan la situación con un bagaje de experiencias estudiantiles anteriores diferentes, sino también en los profesores, que deben resignificar su lugar distinto frente a la organización de la enseñanza. Tanto los jóvenes como los adultos llevaron a cabo un proceso para instituir un nuevo ámbito escolar; de hecho, la tarea más ardua fue hacer que estos jóvenes se convirtieran en alumnos y los adultos, en profesores:

> *Estás en un estado de tensión constante. Yo me acuerdo de instalar ciertas pautas y normas de convivencia, y que los docentes y pibes aceptaran ciertas cuestiones que hacen a lo que nosotros creíamos debía ser el funcionamiento de la escuela no fue sencillo* (Vicedirector).
>
> *Tratamos de entender que lo que nos vincula es este espacio, algunas normas que este espacio amerita en tanto que espacio público, y el nivel de adhesión a la norma tiene que ser retribuido desde algún lugar de reconocimiento.* […] *A la tarde tengo una posibilidad, que es una formación de salida. Como idea para poder instalar un espacio (primero por el valor de lo simbólico, un rito –yo creo en este rito– que sea escolar y que además sirva como espacio para comunicar, en el* hall *de entrada hacemos la formación de salida)* (Vicedirector).

La principal preocupación reside en balancear el actuar como una escuela más y a la vez mantener la singularidad, aunque esto suponga a veces distanciarse del diseño pensado desde la administración central. En ciertas ocasiones, directivos y docentes precisan recuperar maneras que se establecen en las escuelas tradicionales, como una especie de reaseguro ante algo que aún no saben cómo enfrentar. Los directivos quieren volver a instalar y afianzar el vínculo intergeneracional, ya que los jóvenes de esta escuela necesitan estar más acompañados, asistidos en el aprendizaje y para mantener la presencialidad.

> *Creo que el plan mediatiza el vínculo entre el alumno y el adulto. Y a mí me parece que es el rol del adulto lo que redefine todo. Adulto como subjetividad, como mirada responsable, y adulto como profesional que tiene que hacer un trabajo con ellos en relación con el conocimiento. En esas dos instancias creo que nos reconocen distintos y hay una preocupación auténtica y explícita de los docentes por poder pensar esas dos instancias de otra manera* (Vicedirector).

Como lo expresa el vicedirector, "cada docente llega con una mochila cargada con otras prácticas, producto de recorridos en escuelas secundarias más tradicionales". Y hace hincapié en la necesidad de trabajar con los docentes, en la circulación permanente de la información y en la mirada, muchas veces prejuiciosa, que cada uno tiene sobre la escuela y los estudiantes. En ocasiones los directivos han tenido que hacer frente a la perspectiva discriminadora y temerosa de algunos profesores, que anula la posibilidad de establecer un lazo con los alumnos. Surgen casos concretos de docentes que públicamente expresaron que entendían a la policía que utilizaba el *gatillo fácil*: "En esta escuela donde hay pibes que salen a afanar o que laburan y demás, decir eso es terrible. Como también el caso de una profesora que dijo: 'Yo en esta escuela no les daría taller literario; estos pibes tienen que tener corte y confección, peluquería'".

La instancia de reflexión permanente con los docentes es una particularidad de la escuela, que conduce a asegurar que se cumpla con el propósito de concretar tanto las acciones de enseñanza como las de acompañamiento a los estudiantes:

> *Intentamos que se cumplan las funciones, que se trabaje en equipo para hacer de esto una experiencia distinta* […]. *Por ejemplo, pretendemos que el asesor pedagógico* […] *labure con los adultos, que labure con los profesores cuestiones pedagógicas, que haga acompañamiento, que sea un referente de los grandes, no que sea la referencia de las amonestaciones, como se hace en las escuelas tradicionales, y entonces "Andá con el asesor porque te portaste mal"* (Director).

Cada uno de los profesores utiliza diferentes recursos para lograr construir un vínculo de confianza en los estudiantes, que les abra paso al aprendizaje. Y esos recursos están en relación con la idea de *autoridad* que los atraviesa como profesionales y que se presenta en la acción de diversas maneras:

> *Algunos de los que estamos acá ya probamos muchas formas* […]; *por eso yo hablo del cono de silencio, cuando me encierro ahí* [señala un espacio de la escuela], *porque voy a decir cosas que son irreproducibles en la impoluta boca de un directivo.* […] *Hasta que yo llego a esa instancia voy probando formas* […] *pero algún sacudón en algún momento hay que darles. Pero* […] *tenemos todos los estilos: gente que nunca va a decir ninguna palabra de más, que no levanta ni el tono, y es valorada y respetada por los alumnos. Y tenemos gente que es más pasional a morir, que los agarran a los pibes y dicen: "Pero, pedazo de*

alcornoque, ¿cómo no hiciste esto? Vení, te acompaño", o lo llaman a la casa […]. *También gente que va por el lado de la normativa, trabaja el tema de la normativa pegada al rol docente porque no puede despegarse mucho de ahí; desde ese lugar, le transmiten mucha serenidad al pibe y mucha confianza. Pero todos tienen eso de respetar aquello que el alumno pide que quede en el ámbito de lo privado. Esto es algo instalado en todos los docentes: los más demagogos, los más sacados o los más maravillosos; esto fue como sacralizado como parte de la propia normativa de la escuela y del laburo en equipo* (Vicedirector).

Resulta una tarea compleja para algunos docentes comprender que el vínculo que se pretende construir es *pedagógico*, y con este término se hace referencia a aspectos propios de la transmisión de conocimientos, así como a la circulación de sentimientos de confianza y de respeto. La propuesta de la escuela es lograr una buena enseñanza a través de un trabajo intensivo, pero de ninguna manera marcado por el distanciamiento o el maltrato.

Tanto los directivos como los docentes presumen que tener un plan curricular con menos materias los coloca en el centro de las miradas de una sociedad que se percibe fluctuante frente a la búsqueda de un cambio de formato; por tanto, se sienten interrogados sobre lo que aprenden los estudiantes y por el rendimiento que alcanzan. Si bien estas preguntas son pertinentes en cualquier tipo de institución educativa, la insistencia en el tema los lleva a expresar que, en un comienzo, el rendimiento de los estudiantes no fue un parámetro para tener en cuenta.

Ser estudiante en una escuela de reingreso

Al hablar de los estudiantes, los directivos y docentes describen la heterogeneidad en la conformación de los grupos. Al lugar se acercan jóvenes de todas partes de la ciudad y también de la provincia de Buenos Aires; por eso no se puede hablar de "la escuela del barrio".

Algunos jóvenes llegan motorizados y otros no tienen dinero para trasladarse. Hay chicos que poseen un grupo familiar tradicional que los apoya; en otros casos, la familia permanece ausente; y hay adolescentes que están en institutos, en hogares.

Sin embargo, los une el dolor de haber interrumpido un proyecto de formación, lo cual los sitúa en una *experiencia* compartida como es la de terminar la escuela. No obstante, el vicedirector explica que no se puede pensar el mismo itinerario escolar para todos por igual, aunque al mismo tiempo reafirma que tampoco es posible "hacer de cada chico un caso o un proyecto". Entonces, ¿cómo se puede hacer diferencia sin crear desigualdad, conflicto o tensión? La pregunta aún no se ha podido resolver dentro del sistema educativo (Frigerio, 2005). La tensión se da entre lo común –es decir, con relación a lo que ofrecen las otras escuelas secundarias de la ciudad– y lo específico que comprende este plan académico y curricular. Sin embargo, no todos los jóvenes se apropian y posicionan de igual forma frente a una alternativa con nuevas condiciones para terminar la escolaridad, tal como remarca el vicedirector:

> *No es para todos igual. Las normas sí para todos igual; pero la idea es que cada alumno tenga, en función de lo que ha construido y, con ayuda de los adultos, una oportunidad. Una lógica de kibutz, si se quiere: lo que sembraste, recibís.* […] *Porque los absolutos no sirven acá. Vos podés hablar desde una normativa kantiana si tenés una población con un piso de mínima en cuanto a necesidades básicas, materiales y simbólicas, satisfechas, pero no siempre lo tenemos* (Vicedirector).

En este comentario prima la idea de que con estos chicos no se puede todo; sin embargo, también sugiere que se trata de conocer el punto de partida y la situación de los estudiantes a la hora de retomar la escolaridad, como un modo de no volver a dejarlos solos.

Inclusive, muchos jóvenes llegan desconociendo las formas de ejercer sus derechos para estudiar; por eso, de manera más disciplinada *hacen*, *están*, *cumplen*, pero desde la obligación, habituándose así a la circunstancia de recibir la beca, ir al comedor barrial y asistir a talleres. En ocasiones domina la disposición de escolaridad en respuesta a una condición puesta por un juzgado o por sus familias, pero sigue primando la falta de deseo –o, en todo caso, de una verdadera implicación,– y esto es lo que inquieta a los adultos responsables de su formación y los lleva a revertir los espacios de enseñanza, ofreciéndoles una experiencia escolar de mayor intensidad. (16) Desde la perspectiva de los directores y docentes, los chicos entran en una situación de extrañamiento o acostumbramiento con relación a su propia vida:

> *Era algo así como "Voy a comer al comedor barrial, vengo a la escuela por la beca, hago los talleres porque son obligatorios".* […] *Cada uno anda con su propio discurso* […]. *Era como que los pibes tenían algo dormido, como decía una persona; no es que los pibes no tienen deseos o los pobres no tienen deseos; lo que pasa es que están olvidados debajo de capas y capas de vulnerabilidad social sucesivas* […]. *Vulneradas es un participio y da cuenta de que son vulnerados por otros* (Vicedirector).

En la escuela no ocultan que se han producido deserciones y, por eso, hacen hincapié en el trabajo que desarrollan día a día, sabiendo que algunos jóvenes solo estarán un tiempo en la escuela por lo que es necesario ofrecerles lo mejor. Consideran que si un chico deja la escuela para constituirse en sujeto de derecho, entonces eso ya tiene un valor en sí mismo, que no se logra procesar en las estadísticas. Subrayan la idea de que, para algunos jóvenes, la escuela puede ser solo una instancia pasajera. Pero sin mostrarse prejuiciosos ni escépticos, remarcan la importancia de que este paso por la escolaridad sirva en alguna medida para ayudarlos a organizar un proyecto de vida, ya que saben que la escuela de la que fueron excluidos no funcionó como espacio para estructurar un proyecto futuro. En función de esta premisa, la perspectiva de procurar intensidad en la enseñanza resurge con fuerza en el discurso de los docentes. Esta idea, como veremos en otro apartado, fue compartida por algunos de los estudiantes.

Ahora bien, la convicción que los guía a construir una experiencia escolar que ayude a los jóvenes a formar un proyecto de vida también incluye el hecho de que siguen obedeciendo a una lógica del sistema en relación con las expectativas de rendimientos diferenciales y al carácter "especial" de la matrícula que poseen. Por ello, les preocupa que pueda prejuzgarse que esta experiencia es de menor jerarquía o considerarse a la escuela como "de *segunda*". Esto los lleva a expresar que *no quieren ser una escuela de*

contención, sino de producción. Por eso se esfuerzan en revalorizar los espacios de enseñanza y la construcción de instancias de seguimiento y tutoría, además de hacer públicas las producciones de los estudiantes, como expresa el vicedirector:

> *Desde 2004, nuestra intención fue hacer ferias donde se mostraban los laburos en las distintas materias. En el 2005 a eso se agregó un café literario donde se leyeron poemas y se invitaron no a escuelas de reingreso sino a escuelas históricas –como el Normal 1– a leer sus producciones, o a artistas consagrados.* […] *También desde el 2004 venimos haciendo una revista y, como les digo a los chicos, la revista es muy significativa porque no es una revista de sopa de letras o de feliz cumpleaños de fulanito; no: es una revista que tiene un trabajo intenso, una elaboración, preparación.* […] *El primer año estuvo muy orientada hacia lo literario: los chicos trabajaron el tema de los mitos, después analizaron cuentos fantásticos, trabajaron por ejemplo el fenómeno de los piqueteros y cosas que les pasaban a ellos en las cortadas de los puentes. En el 2005 se agregó también recuperar la producción de los talleres y la radio, y este año vamos ya por video. Este año para los chicos de cuarto año se suma una materia que se llama Proyecto, que tiene que ver con la comunicación social y la posibilidad de los chicos de articular, desde la responsabilidad individual y grupal, de armar algún tipo de tarea vinculada con la producción de medios y con otros temas.*

Una situación similar ocurre en los espacios de tutoría, que, según expresa el vicedirector, a partir de una sugerencia de la Secretaría de Educación, se utilizaron para monitorear el rendimiento académico de los estudiantes, aunque con énfasis en no abandonar "lo otro", y con esto se hace alusión a la actividad de asistirlos frente a la complejidad de las situaciones personales que atraviesan. En ese sentido, las autoridades se sienten requeridas a resolver problemáticas exógenas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como define el director,

> *Lo otro no puede ser abandonado; no puede opacarlo tampoco porque, si no, estamos siempre en lo mismo, en el "¿para qué la escuela?", o de qué se viene a hacer cargo la escuela ante el retiro de otras instituciones sociales. Entonces, sin tratar de equivocarnos en esto de querer hacernos cargo de todo, priorizamos lo académico pero no desconocemos lo otro, lo humano.*

De igual manera, los directores reconocen que no siempre están claros los límites entre enseñar y asistir, entendido como reparación de carencias, de ausencias. Por eso promueven darle una nueva entidad a la asistencia: convertirla en una acción de reflexión constante dentro del grupo de docentes. Esta manera de resignificar la acción de asistir requiere una ponderación en la relación entre la asistencia y el cuidado al conocimiento, siendo ambas acciones complementarias, siempre y cuando el centro se ubique en la enseñanza, porque se trata de cuidar o asistir con herramientas simbólicas y materiales distribuidas justamente para que otros puedan acceder y reencontrarse con el conocimiento. No solo se asiste a través de la beca escolar, del otorgamiento de libros y/o equipamientos informáticos, necesarios pero insuficientes en el desarrollo del estudio; la acción de asistir se juega fuertemente también al acompañar a los estudiantes a sostener una presencia cotidiana en la escuela, a definir su recorrido de cursada, a participar en entornos educativos entre pares o con otras organizaciones de la comunidad. Por lo tanto, asistir de esta forma se vuelve un reaseguro para que el aprendizaje se produzca. Desde la mirada de los directivos, el acompañamiento, que llevan a cabo especialmente los profesores elegidos como tutores, tiene que discutirse y consensuarse en el interior de la escuela:

Cuando yo arranqué como coordinador, teníamos mucho miedo porque no había experiencia en los profesores que iban a ser los tutores. Tuvimos muchísima suerte de que los profesores que estaban interesados en ser tutores –además tenían un perfil maravilloso– eran gente totalmente abierta a transitar, sin temor a equivocarse; porque además también está esto: esta escuela te enseña a permitirte ensayar. Como adulto, permitirte ensayar con los pibes, que los pibes sepan que estás ensayando, permitirte caminos alternativos que pueden durar o no; eso también es bastante interesante como práctica docente en general y particularmente con los tutores (Vicedirector).

Si bien, como señalan numerosos documentos (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2004), los espacios de tutoría fueron diseñados para el seguimiento del desempeño académico del alumno, se perfila una diversidad de interpretaciones y de modalidades, según las características del tutor.

Este es un espacio que tiene una historia disímil dentro de las escuelas secundarias; y, en estas escuelas en particular, resurgen fluctuaciones entre acciones de contención –en muchos casos emocional– y el trabajo pedagógico, centrado específicamente en el seguimiento de cada estudiante.

Las tareas son variadas. Hacemos un seguimiento del rendimiento de todos los chicos; algunos docentes se animan a pedir carpetas y revisarlas; otros se guían por conversaciones con los chicos o con profesores. Estar al tanto de las notas, estar al tanto de las asistencias, porque acá las asistencias es por materia, vos te quedás libre por materia; entonces, bueno, ir controlando eso y tratar en alguna medida de ayudarlos a organizarse: desde confeccionar una agenda o hacerles probar una semana trabajar con una agenda como grupo o individualmente (Profesora tutora).

Para los tutores es posible construir una función diferente y paralela a la de profesor; se trata de afianzar esos lazos de confianza y pertenencia que devienen *en una característica central de los vínculos humanos; lo que provoca es una disposición a* pensar un proyecto, a desarrollar un pensamiento, a seguir un deseo. La confianza se vuelve indispensable cuando hay un vacío de sentido institucional donde apoyarse (Corea, 2005). Sin embargo, en ocasiones se confunde la construcción de un vínculo de confianza entre estudiante, tutores y profesores con el manejo de estrategias de alianza, utilizadas como acercamiento a los alumnos a fin de sortear los obstáculos que por lo general se les presentan con un profesor o profesora.

Efectivamente, esta reciprocidad de confianza que es posible desplegar en las tutorías propicia principalmente la participación de los estudiantes, porque promueve mayor autonomía y una construcción de autoridad que más de una vez interpela a los propios profesores tutores:

A veces intentás armar una actividad más pedagógica pero lo que los chicos traen es tan fuerte que terminás modificando lo planificado y armando con ellos otro plan, otra tarea (Profesora tutora).

En un caso, se modifica lo planificado y es la profesora quien entra en el conflicto entre su anticipación y los reclamos de los estudiantes. En estos espacios se visibilizan con mayor fuerza la negociación entre "unos" y "otros" y las formas que asume la participación, entendiéndola como ser parte de una situación, lo que conlleva considerar el proceso de deliberación como apropiación. De esta forma, los estudiantes se ven involucrados y comprometidos en la acción-situación y pueden proponer, aceptar,

rechazar o resistir.

8. Numerosos estudios e investigaciones han abordado esta problemática: tal es el caso de Meckler (1992), Tenti Fanfani, (1993), Kessler (2003), Feijoó y Corbetta (2004) y Tiramonti (2004).

9. Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE (2009, 2010).

10. Ministerio de Educación de la Nación , resolución 93/2009, aprobada por el Consejo Federal de Educación de la Nación.

11. La Legislatura aprobó en 2002 la ley 898, que declara la obligatoriedad de la escuela secundaria en la ciudad. Así, Buenos Aires se convirtió en la primera ciudad de América Latina en establecer trece años de educación obligatoria, que incluyen preescolar, primaria y secundaria.

12. El diseño de una política tendiente a la inclusión y en pos de cumplimentar la obligatoriedad del nivel implicó la creación e implementación de programas y proyectos específicos, por ejemplo: Programa de Becas Estudiantiles, Programa de Fortalecimiento Institucional, Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas, Boleto Estudiantil, De Vuelta a la Escuela, Tu Esfuerzo Vale.

13. Según resolución del año 2005.

14. Para realizar la tesis que motivó este libro, *Trayectorias escolares discontinuas: estigma, limitaciones y posibilidades*, se seleccionó una de las escuelas de reingreso que, por su ubicación geográfica en la zona sur de la ciudad, presenta los mayores índices de jóvenes que están fuera de la escuela. El trabajo de campo llevó dos años y estuvo dividido en dos etapas. En este apartado el relato reconstruye la experiencia educativa de reingreso a partir de la mirada y de las voces hilvanadas del director y del vicedirector.

15. Para un antecedente de esta perspectiva, véase Rockwell (1989).

16. Utilizamos aquí esta categoría en contraste con la de *escolaridad de baja intensidad*, usada por el sociólogo Kessler (2003) para describir las trayectorias escolares de jóvenes en situaciones delictivas. El concepto de *baja intensidad* se refiere a la indiferencia que presentan los alumnos frente a las actividades escolares: están en la escuela, pero es poco lo que hacen, y esto, por supuesto, genera una relación conflictiva con la institución.

CAPÍTULO 3

La perspectiva de los jóvenes en las políticas de inclusión

Los discursos hegemónicos que ven a los jóvenes de los sectores populares con temor o a los de los sectores medios y altos como aquello anhelado y deseado también pueden resultar un obstáculo para recuperar en las experiencias de los jóvenes sus voces bajo la perspectiva de la dimensión situacional y la dimensión contextual-relacional.
REGUILLO CRUZ (2000)

Los jóvenes son más que un dato estadístico

Las estadísticas educativas, si bien ilustran cuantitativamente ciertas circunstancias que afectan a los adolescentes y jóvenes, no aportan un conocimiento profundo sobre las lógicas de producción de sentido con las que estos hacen frente a la crisis educativa y social. La búsqueda de otros medios nos posibilitó explicar los significados que los estudiantes producen frente a lo escolar, a partir de perspectivas que consideran la realidad como una construcción social en proceso, que liga el sentido a su contexto de producción.

Los sujetos poseen libertad y potencial de transformar(se), es decir, capacidad de acción para interpretar las normas, las regulaciones y las interacciones, y de reaccionar frente a ellas. La disposición de actuar de los sujetos indica que las instituciones dependen de sus integrantes y, a la vez, que nada ocurre en ellas que no aporte algún sentido para sus agentes (Giddens, 1995). Desde ese marco nos es posible comprender cuáles son las lógicas del accionar de los estudiantes en la vida cotidiana escolar transitada.

Durante largo tiempo nos preguntamos cómo registrar la producción subjetiva que eventualmente despliegan los jóvenes que vuelven a estudiar, cuáles son los criterios con los que ellos evalúan las experiencias escolares anteriores y las actuales. Decidimos observar los hábitos recurrentes de la vida cotidiana, porque allí es posible relevar el modo en que los estudiantes, en función de sus experiencias, se apropian de las normas, las prácticas y los saberes que orientan y producen su propia escolaridad.

En el "día a día" de la escuela, los jóvenes reflexionaron sobre la nueva propuesta escolar, y también sobre las resistencias o miedos que les ocasiona formar parte de una escuela con formato distinto, que los confronta con una imagen de sí mismos, desvalida, como estudiantes que atravesaron problemas no solo en el aprendizaje sino con la justicia. Este acercamiento se efectuó a través del abordaje biográfico, durante entrevistas prolongadas y abiertas, como un factor ideal para obtener la información relativa a la significación que los protagonistas dan al recorrido de sus vidas desde el presente y que plasman en el relato de evocación de su experiencia.

La indagación y el encuentro se desarrollaron bajo la premisa de que el investigador debe implicarse en la vida cotidiana de los sujetos que va a entrevistar y efectuar una tarea reflexiva sobre la realidad social que indaga; esto facilita documentar e hipotetizar

acerca de las diversas posibilidades de continuidad, discontinuidad, ruptura o apropiación que expresan los sujetos en relación con la actividad cognitiva sistemática.

En los relatos, tanto en los individuales como en los grupales, se registran algunas claves para explicar el retorno de los jóvenes al sistema educativo y para estimar determinadas acciones de la escuela actual que estos chicos, como actores sociales, producen e interpretan. Por eso, los abordajes conversacionales permiten captar el sentido de lo dicho en el propio contexto de producción, en este caso el escolar. Así, la aproximación dialógica de tradición etnográfica se volvió central para considerar no solo los enunciados de los entrevistados (es decir, lo que ellos dicen literalmente), sino la interacción de sus voces. Además, nos permitió decodificar el contexto de creación de esos discursos, porque para comprender lo que dicen es preciso no perder de vista el escenario institucional, histórico, social en el cual se produce ese saber; en este caso, es esta experiencia de reingreso de los estudiantes, así como en sus anteriores experiencias de escolarización (Wertsch, 1999).

Como toda comprensión verdadera es dialógica (Wertsch, 1999), la búsqueda en las conversaciones, a través de múltiples interacciones, creó una nueva voz que no existía por fuera de esa experiencia de encuentro: una confluencia de sentidos y significados de varios sujetos –incluida la voz de quien investiga–, constituidos a través de historias diferentes, capaces de generar un espacio en común que integre las diferencias y, a la vez, resulte transformador para cada uno de los que interaccionamos (González Rey, 2000).

Por ese motivo, la tarea consistió en una constante consideración ante cada expresión, emoción o discusión entre los estudiantes, lo que conducía a replantear las intervenciones, opiniones y prejuicios que se ponen en juego en un proceso de indagación a través del diálogo y cómo la presencia de quien investiga abre un canal de expresión, en ocasiones inesperado e impensado.

Esto se produce porque en las situaciones de conversación el investigador pone en juego su propia subjetividad, que entra en articulación con la de los entrevistados. Al respecto, Batallán y García expresan:

> La prescripción ética de hacer partícipe al "otro" del punto de partida de una investigación que eventualmente transformará la "inocente" forma de estar en el mundo y ordenarlo, se legitima en el derecho del investigador a pre-suponer primero y postular o sostener después, determinadas interpretaciones sobre porciones del mundo social que en algún punto, directa o indirectamente, lo afectan como persona, ciudadano e intelectual. Estas condiciones, bastante poco legitimadas por etéreas, tal vez lo autoricen (y aquí intervienen problemas de *rapport* y persuasión para nada menores) para iniciar o intentar un diálogo, conversación o acción comunicativa con otros intérpretes de mundos ajenos, en pos del interés de entendimiento y de "la ampliación del discurso social inteligible" (Batallán y García, 1994: 8).

Por otro lado, el diálogo grupal aproximó aún más un saber sobre la vida cotidiana de la escuela y cómo la describen e interpretan los jóvenes. A través de numerosos encuentros fue creciendo una confianza que facilitó desanudar preconceptos, frases hechas o cristalizadas que impiden que la comunicación sea genuina y fluida. De esta forma los estudiantes fueron instalando discusiones y debates que pusieron en evidencia

algunos dilemas y diferencias entre ellos.

Si bien existió una intención y selección de determinados temas puestos a analizar, los ejes que guiaron las discusiones resultaron ser producto de sus preocupaciones e intereses más genuinos, que coinciden con los problemas que hoy expresa la agenda educativa, referidos en particular a los circuitos de diferenciación, fragmentación y discriminación que puede ocasionar esta experiencia escolar diseñada especialmente para jóvenes que abandonaron la escuela, como los relativos a la calidad académica de estas nuevas propuestas o a las distinciones que se registran en relación con lo común; lo singular o lo universal de la experiencia.

Estos diálogos, como las entrevistas individuales, revelan y dejan en evidencia los prejuicios o estereotipos que persisten en torno a la población estudiantil de los sectores pobres con relación a su capacidad para tener un pensamiento analítico y reflexivo sobre su educación.

Las voces de los estudiantes que deciden reanudar sus estudios en la escuela de reingreso manifiestan de modo crítico el sentido que le atribuyen a este nuevo proyecto educativo como a los anteriores, abriéndonos un espacio y conduciéndonos, a través de sus miradas, a deliberar sobre las tradiciones heredadas del modelo escolar secundario, sobre sus continuidades, rupturas y sus posibles cambios.

Volver a empezar

> *De repente decís: "¿Qué estoy haciendo?, ¿cómo voy a terminar mi vida así?".*
> ESTUDIANTE DE LA ESCUELA DE REINGRESO

La "obligación" o el deber de terminar la escuela, el deseo de no quedar excluidos del mercado laboral y la expectativa de lograr un mayor reconocimiento social en el futuro forman parte del discurso de los jóvenes, al igual que la consideración de la escuela como etapa de transición para acceder a un mejor trabajo o a una mejor posición social. De esta forma, lo educacional sigue siendo una válvula para otras posiciones e intercambios sociales.

Sin embargo, estos argumentos no son los únicos que rescatan los estudiantes; también enfatizan la necesidad de ocupar un tiempo que los aleje de posibles situaciones de marginalidad o ilegalidad. Como sostienen Margulis y Urresti (1996), la situación de "moratoria social" (17) que caracteriza a los adolescentes de sectores sociales menos críticos no parece corresponderse con las peculiaridades de estos jóvenes, que expresan urgencia por restablecer un tiempo perdido y, de ese modo, hacer efectivo su derecho a educarse. Quieren pensar(se) en el presente como personas que se autorizan a estudiar, a conocer.

ALUMNO 6: Por ejemplo, yo le dije a mi vieja de volver a empezar la escuela, porque, no sé, sentí que se me estaba atrofiando la cabeza, pero quería algo diferente, no podía en esas escuelas de antes, pero necesitaba volver a pensar en algo.

ALUMNO 2: A todos nos pasó parecido, porque de repente caés en la realidad y decís: "¿Qué estoy haciendo?, ¿cómo voy a terminar mi vida así?".

A6: Claro, una cosa así; es como un golpe energético, sí, un golpe.

ALUMNO 1: Si no estudiás, te sentís menos que los demás. Necesitás volver a valorarte, a sentir que sos alguien.

A6: Para mí no es que te sentís menos, pero como que decís "Esto no es lo mío", ¿me entendés? Vos te empezás a dar cuenta y decís: "¿Qué me pasa? No estoy avanzando como persona".

A1: Claro, es algo como que decís: "Yo doy para mucho más", y entonces te pasa que querés volver a estudiar.

A6: Claro, todas las personas dan para mucho más, pero a veces en las escuelas no te lo dejan ver, te tiran para atrás, te hacen sentir un pelotudo.

Diversos razonamientos circulan para dar cuenta de sus discontinuidades en la escolaridad, en los que, sin dejar de reconocerse como responsables, los jóvenes señalan circunstancias sociales y económicas difíciles de conciliar con las demandas de la escuela. El registro de no haber logrado integrar un presente agitado con una vida institucional que requiere quietud, presencia, disciplina es lo que los lleva a afirmar con frecuencia "En la escuela no puedo estar" o, en todo caso, no esa escuela por la que pasaron: una escuela cristalizada, endurecida, que no logra establecer un diálogo con las vidas y lógicas juveniles. Sin embargo, en los jóvenes prevalece el deseo de volver a probar y probarse como estudiantes.

Otro tiempo y espacio para organizar el trabajo escolar

El ritmo lo vas graduando vos; es, no sé, como en la facultad, creo.
ALUMNA DE ESCUELA DE REINGRESO

La respuesta a la pregunta acerca de por qué eligen estas escuelas para intentar nuevamente estudiar varía entre una serie de consideraciones, pero la mayoría converge en indicar la facilidad que ofrece el régimen académico: la menor cantidad de materias; la acreditación y promoción por asignaturas y no por año; y, en particular, el sistema de acompañamiento en el armado de un trayecto que les reconoce los años escolares previos. Esta flexibilidad les resulta más práctica, porque se acerca a las prioridades actuales tanto para acceder y permanecer como para egresar.

ENTREVISTADORA: ¿Qué piensan de que sea un año menos y se evalúe por materias?

ALUMNO 2: Bueno, en un punto es más fácil de por sí, por el sistema, pero también te exigen en cada materia mucho más; no es que venís, hacés lo que querés…

ALUMNO 1: No es que es más fácil; lo que pasa es que es más práctico hacer el colegio así; tiene más sentido. Es más práctico rendir por materias ya que no tenés que preocuparte si te llevás más de dos. El ritmo lo vas graduando vos; es, no sé, como en la facultad, creo.

E: ¿Una diferencia entre fácil y práctico?

A2: Porque acá, si no estudiás, también vas a repetir esa materia: como en todos lados; pero tenés más facilidades, más oportunidades…

ALUMNO 5: De rendir, de probar otras maneras de estudiar. […] Podés pasar con otras materias al año siguiente y te quedás en esa y el año que viene la volvés a cursar, pero tenés que estudiar, no es que no estudiás; a lo mejor le dedicás más a lo que no sabés, a lo que te cuesta. […] Lo importante es que vos armás tu trayecto, y te reconocen lo hecho hasta ahora. Eso en otro colegio no te lo permiten. Y, por otro lado, no traer guardapolvo te hace la diferencia; esto es como un colegio de preadolescente a adulto, una onda así, porque tenés que tener una cierta edad para ingresar.

A2: Claro, yo creo que lo más importante es que tenés un año menos y no repetís, solo te queda la materia que te va realmente mal y no todas…

A1: En otro colegio perdés el año por una o dos malditas materias.

A2: Acá puede que no te vaya bien en una materia y a lo mejor la dejás porque faltás mucho y, bueno, la volverás hacer, pero no perdés el año completo.

La idea o sentido de *lo práctico*, referido al régimen académico de estas escuelas, está ligado, por un lado, a las formas de cursada de las materias, a los criterios de evaluación y acreditación –incluida la distribución de tiempos y espacios institucionales para organizar la enseñanza–; por otro, a las pautas o mecanismos de participación y convivencia que configuran, en la vida institucional, una manera de ser y hacerse estudiantes.

Existe una presión sobre el tiempo para cursar en la vida de estos jóvenes; por eso, el reclamo de *utilidad*: para aprovechar al máximo lo que en otro tiempo fue dispersión y desinterés. La propuesta curricular presenta la ventaja de centrarse en temas relevantes, que se distribuyen según las disciplinas en forma equilibrada, lo que los lleva a expresar que *no se repiten los contenidos*, como ocurre en las otras escuelas secundarias.

El reconocimiento de las instancias curriculares aprobadas en otras escuelas tiene una alta valoración por parte de estudiantes que portan historias de sucesivas repeticiones, al igual que la posibilidad de cursar en simultáneo disciplinas de diferentes niveles o cursos; esto cambia radicalmente el sentido de la acreditación, que ya no se realiza por año escolar, sino por unidad curricular. Es por eso que señalan vehementemente que no van a repetir; a lo sumo tendrán que volver a revisar alguna materia, pero no a recursar el año escolar.

Un plan académico con menos materias refuerza la idea de *practicidad*, ya que la cantidad no asegura mayor consistencia disciplinar o profundidad en el dictado. Así, las discusiones acerca de la *practicidad y utilidad* de los saberes aprendidos inquieta a los estudiantes, pero centralmente ocupa las agendas de debates pedagógicos: aprender *poco pero bueno*, *poco y práctico*. Por momentos, los mismos jóvenes reflejan que la practicidad también está en juego en el armado de su itinerario formativo, armado del que ellos participan junto a un tutor o asesor pedagógico.

No obstante, un régimen tan flexible y con menos materias genera vacilaciones y discusiones entre los jóvenes y, como veremos más adelante, lleva a algunos de ellos a dudar y plantear la posibilidad de volver a aquellas escuelas de las que fueron excluidos.

El malestar alude a que *la facilidad*, desde el sentido común, se asocia a la simplicidad, a la pobreza del conocimiento, y, por tanto, queda vinculada a rasgos de los

propios sujetos, porque la propuesta ha sido pensada y diseñada para jóvenes que tuvieron que abandonar la escuela. El sentido dado a *lo fácil* suele vincularse a lo superficial, y de esta forma perciben quedar expuestos a un lugar de inferioridad y desigualdad con respecto a otras escuelas y a los estudiantes de esas instituciones.

En torno a las formas de organizar espacios y tiempos para la enseñanza y para el aprendizaje, una variante significativa en la vida institucional son los talleres que abordan y profundizan problemas o temas específicos.

Se presentan como una opción de las situaciones usuales de transmisión, pero manteniendo coherencia e integralidad con la enseñanza de las disciplinas curriculares.

A1: Los talleres están muy buenos, para mí es donde más aprendés y podés conversar; participan todos. Es eso que te decía: no es solo tutoría; ahí también hablás, y mucho.
A5: Bárbaro, yo con el taller de Historia me fui a Chapadmalal una semana para hacer un trabajo de Historia.
A1: Son muy copados, las profesoras y los profesores también se prenden mucho en los talleres.
E: ¿Hay diferencia con las materias curriculares?
A5: Y, sí, en algunos sí.
A1: Pero en algunos casos son los mismos profes; el que es piola en el taller también lo es en la materia que dicta, la cabeza de ese chabón es la misma, no cambia; pero, claro, cambia la forma de encarar el tema. Pero la forma de relacionarse con nosotros, de tomarnos en cuenta, eso no cambia.

La descentralización de contenidos conduce a organizar este tipo de dispositivos, cuya metodología apunta a intensificar el saber sobre una problemática y que se planean como proyectos de investigación o producción. En los talleres prevalece un trabajo de indagación más autónoma. Así, cada grupo de estudiantes elige un tema de interés que aborda durante un tiempo estipulado. Esto comporta una configuración distinta en torno a las relaciones con el saber, entre los pares y con el propio docente, aunque estas posiciones y la diferente ruta de acceso al conocimiento no alteren la relación entre profesores y estudiantes. Las aperturas que favorecen estos docentes, las maneras de dirigirse a los jóvenes, de convocarlos, no varían con los diversos dispositivos que se organizan, porque en el centro del proyecto educativo, aportando un nuevo sentido, está la relación pedagógica.

Es habitual que en las escuelas subsista una división entre aquello que representa el espacio curricular formal y los espacios o dispositivos creados alternativamente para ofrecer otros saberes. Como lo plantea Kantor (2007), la consideración de *lo joven*, entendido como lo creativo, lo recreativo, lo político, parece circular por caminos paralelos a la escuela, a través de programas, proyectos o instancias de apoyo que ofrecen las instituciones como una forma de compensar las propias insuficiencias de la escuela sin poner en cuestión los motivos por los cuales los problemas se producen, se agravan o no se resuelven, ni abrir canales participativos. Esta especialista encuentra en el término *adentroafuera* la manera de describir una situación frecuente en las instituciones, que demarca los límites entre lo formal, lo obligatorio y aquello que se imprime como lo novedoso, siendo por lo general esos otros espacios pensados para aquellos estudiantes que, como los de estas escuelas, supuestamente encontrarían en esas

actividades la forma de prevenir o compensar sus discontinuidades o posibles abandonos.

En la percepción de los jóvenes, el "afuera y adentro" en estas escuelas se encuentra diluido, porque fueron diseñadas como un afuera del formato escolar tradicional. Estas escuelas logran alterar esta división, al presentar un proyecto que desde el inicio se pregunta por, y piensa en, un lugar habitable para los jóvenes que integre saberes y diversifique los modos de presentarlos. De este modo, se entrelazan temas y contenidos que pertenecen a un plan curricular, pero en convivencia con asuntos y problemáticas que hacen al mundo juvenil, y se recupera aquello que convoca verdaderamente a los estudiantes, que forma parte de sus intereses, gustos y preocupaciones.

Esto es posible en la medida en que exista, por parte de los adultos, un registro del mundo de los jóvenes y una implicación en él, y se aborde así el desafío de que lo novedoso, lo creativo, se encuentra también en aquello que estructura lo escolar, es decir, en la enseñanza de las materias curriculares.

La enseñanza: un acto colectivo y de reciprocidad

La variación en el régimen académico o los cambios en el formato escolar afectan de modo sustantivo la experiencia escolar de los estudiantes, pero siempre teniendo en cuenta las instancias particulares de gestión en la vida institucional de cada escuela, que perturban las decisiones de los docentes, la organización de las prácticas de enseñanza y las responsabilidades en el acompañamiento y formación de la actividad académica.

Los cambios no se restringen al plan de estudios, las acreditaciones y las promociones, sino que aluden a transformaciones que procuran obtener una mayor participación de los estudiantes en la vida y organización institucional, como su compromiso de ser parte activa en la definición de su plan formativo. En este punto los jóvenes destacan la reciprocidad que logran alcanzar en la relación pedagógica y en la construcción de los vínculos entre pares, que configuran la escena escolar. Allí enfatizan las diferencias con otras instituciones escolares, distinguiendo, en esta escuela, a docentes que conceden el acercamiento o –para usar sus expresiones– que saben "*entrar*" *en ellos*.

A2: Y… acá suceden las dos cosas, porque capaz que te enseñan, que vos aprendés mejor en esta escuela que en una común, pero es la misma enseñanza, los mismos temas; pero con otro sistema de enseñanza, entran a vos, saben entrarnos; es una manera diferente de enseñar. ¿Me entendés? Vos capaz que vas a otra escuela y es la misma enseñanza, pero vos no entrás; en cambio, acá te saben hacer entrar. Acá, al ser el sistema más apegado a los alumnos, estás más cerca del que te enseña, podés dialogar, preguntar, criticar.

A6: No sé si esto es más fácil, pero sí es más directo; más conectados, más apegados; es más práctica, te hacen relacionar…

A1: Acá los profesores saben que cada uno pasó por una cosa diferente y por eso perdió años y está acá. Tal vez por eso debe ser que se produce el acercamiento de los profesores; en otros colegios no les interesa: sos uno más.

A5: Claro, en otros lados ellos van, se sientan, toman el presente y si estás, estás; y si no estás, no estás… Les

da igual todo, porque el sueldo a fin de mes lo tienen.

La expresión *agregarse*, al igual que *entrar*, la usan en varias oportunidades para referirse a docentes que respetan sus necesidades y expectativas. Estos vocablos se utilizan dentro de los códigos informáticos –en especial en los foros virtuales y en el uso del *chat*– para aludir a integrar una lista, un grupo de conversación, o entrar en una situación lúdica virtual. Con frecuencia recurren a estas expresiones, al igual que a *apego*, y se las atribuyen como cualidades positivas a los profesores que saben enseñar. En el caso del término *apego*, que también remite a rasgos de la personalidad de los profesores, se ajusta más al contacto físico, personalizado y afectivo entre profesor y estudiante. No obstante, en alguno de ellos se percibe cierta reminiscencia o fluctuaciones en torno a procesos de homogeneización en la enseñanza, jugándose allí la tradición de que todos "aprendan a la par":

A2: Claro, el profesor también se acomoda a la clase, a los alumnos, más que los alumnos se tengan que acomodar al profesor.
A5: ¡Bueno, pará! Tampoco es que el alumno tiene que cagar a pedos al profesor; si no, sería cualquier cosa.
A6: Los alumnos rinden, pero son ayudados; vos sabés a quién recurrir; hay diálogo.
E: Que el profesor se adapte o acomode a ustedes, ¿qué significa?
A1: Que se adapte a nuestro ritmo de trabajo, porque hay profesores que vienen con una ideología de trabajo acelerada y notan que el curso no puede seguir su ritmo; entonces él se adapta al ritmo de los alumnos para que todos vayan a la par y no queden excluidos, que no queden unos adelante, otros atrás, y por supuesto que todos puedan aprender […]. Aparte, si el profesor se agrega al grupo, engancha a los pibes que se distraen, porque los que más se distraen son los que menos entienden; el profesor te agrega y tiene a todos a la par; es mejor ya que no tiene tantos alumnos que se van a distraer y van a interrumpir en la clase.
E: ¿Les parece que de esa manera genera que estudien más?
A5: Nos hace prestar más atención en clase, pero también te hace estudiar más porque vos lo seguís y lo entendés. No es que te la hace fácil; es que, al ser más práctico, vos le encontrás la vuelta y lo hacés.

Estos estudiantes que abandonaron y rechazaron un régimen de escolarización secundaria tradicional se sienten hoy "agregados" –en todo caso, aceptados como alumnos– y tal vez por eso suscriben a las lógicas escolares de una institución que se presenta más abierta y flexible, que se evidencia menos dicotómica, al intentar que la transmisión de conocimientos que apuesta a la emancipación sea también una acción de protección integral de la persona.

Las opiniones sobre las maneras de enseñar en esta escuela despiertan en los jóvenes la inevitable comparación con otras experiencias escolares vividas y, a la vez, abren el debate acerca de si se las debe considerar como acciones individuales ajustadas a los estilos que porta cada profesor o profesora, o como una decisión adoptada por el proyecto pedagógico, que involucra al conjunto de los docentes.

E: Para ustedes esto que señalan es una actitud de algunos profesores, más individual. ¿Hay profesores así en todos lados o es algo propio de esta escuela?
A5: Las dos cosas; es una combinación: en otras escuelas a veces también encontrás buenos profesores.
A1: Tiene que ver con lo que hablamos antes […]. Los profesores en esta escuela se quieren acomodar con los

alumnos, para contenerlos, para que los chicos puedan terminar la escuela; tampoco es que se los quieren sacar de encima, pero es la idea de estas escuelas.

A5: Yo en particular, en otro colegio al que iba, la preceptora por ejemplo, si llegabas cinco minutos tarde y le explicabas por qué llegabas cinco minutos tarde […] y no, ya tenías media falta, y no le importaba si yo me quedé, o sea, o me sentía mal o me quedé por algún motivo. Yo una vez llegué tarde al colegio porque tenía que llevar a mi hermano al colegio y no le importó.

A2: Claro, pero tiene que ver con lo que decíamos antes, con la confianza. Acá todos saben que queremos estudiar, que ya la pasamos; por eso el sistema está así hecho para adaptarse más a nosotros, a los alumnos…, que nosotros al sistema.

Con expresiones como *adaptación*, *acomodación* y *confianza*, vuelven a hacer referencia a aquellos docentes que, según sus perspectivas, *saben enseñar*.

Una relación que se ordena a partir de un acto de confianza recíproca. Se trata de profesores que les *creen* a sus alumnos, que les demuestran interés y a los que no les resulta igual si estos están presentes, si estudian o si llegan tarde por motivos personales. Estos profesores están ahí para guiarlos, para ponerles límites cuando es necesario y para exigirles. Es un acto de confianza recíproca porque implica que los estudiantes les conceden el poder para que les enseñen, les exijan, y eso es, por parte de ellos, otorgarles autoridad.

La idea de *adaptación*, que mencionan, resulta más ambigua. Por un lado, puede remitir a sentimientos de resignación de algunos profesores frente al trabajo complejo que deben asumir en esta escuela, por lo que optarían por renunciar a enseñar de la misma manera que en otros espacios escolares, menos adversos. Allí el concepto de *adaptarse* queda asociado a una transmisión escasa, empobrecida, incompleta.

Sin embargo, el sentido que estos jóvenes le adjudican a la *adaptación* parece acercarse a una nueva configuración del vínculo pedagógico que, en consonancia con un resquebrajamiento del modelo vincular de la escuela secundaria tradicional, busca crear otras formas, dado que hoy ya no existen marcos o reglas tan estables que definan esa relación pedagógica y sostengan, como en otro momento, un estado de creencia y sumisión por parte del alumnado (Dubet, 2004). En esta escuela tanto docentes como estudiantes se enfrentan a una experiencia novedosa, en la que el vínculo pedagógico exige nuevas regularidades, ya que la escuela trabaja con un número significativo de jóvenes que supuestamente han tenido avatares en otras instituciones, y aquí los adultos enseñantes no solo no pueden desprenderse de ellos, sino que necesitan comprometerse con esa realidad y ofrecerles otros caminos.

Insistentemente se refieren a que los docentes *que saben enseñar* son los que involucran su personalidad en la tarea, los que promueven en estos chicos procesos de motivación e intereses más amplios que los habituales en los otros marcos institucionales. En estos casos resulta que el vínculo coconstruido es central a la hora de sostener la escolarización, pues estos profesores y sus alumnos –como lo expresa Dubet (2004)– están implicados en experiencias múltiples y alejadas del imaginario construido por el programa institucional del siglo pasado y se encuentran en una nueva búsqueda.

Tal vez por esto mismo se animan a cuestionar la forma de transmisión que asumen los conocimientos:

A6: Algunos profesores es como que te disminuyen como persona; eso también pasa, y mucho. "Total, con estos pibes que ya pasaron tanto, que son unos bardos, que repitieron…". Eso lo notás enseguida. Hay tipos acá mismo que vienen y les importa una mierda dar clases.

A2: Bueno, pero eso es una cuestión de límites […]. El límite es: ¿cuándo llega a ser poco y cuándo llega a ser mucho? Tanto uno como otro te dejan afuera. […] Hay profesores que vos le hablás y al tipo no le importa lo que vos le digas, y el tipo es un pobre tipo y quiere que todos sean pobres tipos como él. […] A mí me tocó en otra escuela un solo profesor que era re copado, te aprobaba por más que no sabías tanto…

A5: Pará, eso no es bueno.

A7: ¡Eso no es copado! ¡Es una cagada! ¡Dejate de joder!

A2: No, no, no, esperen, yo voy más a que el tipo, en esa escuela en la que todos te cagaban, se re copaba enseñando y era más persona, y entonces se tomaba el tiempo y te podía explicar; si era necesario, te lo explicaba mil veces.

A5: No, pero hasta la mejor persona del mundo, si vos no sabés, no te puede aprobar, no te pueden aprobar, porque te está jorobando, te está tratando de sacar de encima.

A2: No, ya sé, pero te da el espacio y el tiempo y hasta te dice qué es lo que no sabés.

A4: Bueno, pero entonces eso es otra cosa, porque hay chabones que se hacen tus amigos pero les importa un carajo que vos sepas o no; solo lo hacen para que no los jodas.

Como bien advierten estos jóvenes, la enseñanza implica una relación en que el afecto y el reconocimiento son medulares y dan lugar a la acción de transmisión de saberes. Pero valorar el acercamiento y la fluidez en la comunicación no los limita a la hora de reclamar o exigir el lugar que debe tener una buena enseñanza. En la relación pedagógica se establecen algunos modos, como los de exclusión/subestimación o compromiso/descompromiso. Las prácticas de exclusión de los profesores se expresan en actitudes tales como seguir dictando las clases aunque la mayoría no comprenda, o en una mirada prejuiciosa sobre la condición de repitentes de los estudiantes, que conduce a la falta de exigencia académica hacia ellos. En alusión a la idea de compromiso o responsabilidad, los chicos describen a docentes que intentan abordar los temas con múltiples estrategias y se toman el tiempo suficiente para explicar o utilizar diferentes recorridos para llegar a los saberes que deben enseñar. No es cuestión de enseñar menos o de "bajar el nivel", sino de ofrecerles el saber de diferentes modos.

Al igual que en otras instituciones, estas posturas coexisten en el conjunto de los profesores, generando procesos de inclusión débiles o maneras solapadas de nuevas exclusiones. Por ello, la pregunta que los chicos dejan entrever en sus diálogos es cómo se consigue una enseñanza equilibrada o justa, que reconozca la posición de asimetría en la relación profesor-estudiante-saberes –más acentuada por algunos profesores, más atenuada por otros–, pero que dé lugar a un proceso de aprendizaje, y no que simplemente se restrinja a un dominio de ciertas habilidades y estrategias en pos de que terminen sus estudios.

Estos jóvenes afirman que, en general, los profesores de la escuela de reingreso tienden a provocar una relación más igualitaria, entendiendo la igualdad como punto de partida que se refleja tanto en la relación personal como en los efectos de la enseñanza. Una vez más, destacan cómo los profesores también recrean las condiciones de enseñanza que les propone esta situación educativa distinta, que, como profesionales, los enfrenta a ampliar sus marcos y saberes pedagógicos de referencia, integrando aspectos

éticos y emocionales que siempre están presentes en las relaciones entre personas y, en especial, en una relación de enseñanza. Según algunos jóvenes, educar-enseñar significa algo más que la transmisión entendida como circulación de contenidos: es también ejercer una profesión de enlace con otras generaciones, con la historia, que implique una acción de acompañamiento para acceder a otros lugares y saberes.

Tal vez por eso, frente a las actitudes o acciones de ausencia de enseñanza de ciertos profesores, reclaman que alguien mire o supervise *la tarea de enseñar*, de igual forma que requieren que se empleen ciertos mecanismos de control con los docentes. En este punto, surgen discrepancias y un deslizamiento del concepto de *control* al de *supervisión* de la tarea pedagógica del docente:

A2: Yo digo, ¿por qué no miran a los profesores? No los siguen, porque no es ni uno ni el otro extremo. Es ese punto justo que decíamos antes; se trata de un equilibrio…
A1: ¿Por qué no hay nadie que mira? No se entiende a qué te estás refiriendo. ¿Quién tiene que mirar y qué?
A2: A mirar a los profes. Yo esto se lo planteé un montón de veces al vicedirector. Ponele, con este profesor que no le importa si vos aprendés, que solo quiere que te vayas, no hay nadie que lo esté mirando, o sea, no hay un sistema donde va el vice y dice, ponele, al de Matemáticas, que explicaba mal las cosas […], le dice cómo tiene que ser.
E: ¿Quién lo debería mirar?
A2: Porque el profesor hace cagadas y, si no van los treinta alumnos y le dicen al vicedirector que está haciendo cagadas, nadie se da cuenta.
A5: Nadie se da cuenta; es que siempre pasa esto: el profesor es grande, es el que sabe, es el que tiene el saber de enseñar. Es el educado, y el alumno a veces es el zarpado.
A1: Es el cargo que tiene el profesor; él debería saber cómo se hace.
A5: Claro, nadie lo va a estar controlando a él; te van a controlar a vos, porque vos sos el que tiene que aprender; a él no, porque él ya aprendió, supuestamente. [*Lo dice irónicamente*.]
A2: Pero el tipo que viene a enseñar puede cometer errores también.
E: Cuando vos hablás de vigilancia, ¿a qué te referís? Danos un ejemplo.
A2: Y… que los ayuden a enseñar, a dar la clase, a entender a los adolescentes para que sus broncas no las pongan en nosotros; no de vigilar; que esté, que esté constatando, claro, que esté constatando que no está haciendo mal las cosas.
A1: Pero que no los estén vigilando todo el tiempo porque, si no, eso es peor…
A2: No, no importa; eso no tiene nada que ver, que lo que esté constatando de que el profesor no esté haciendo mal las cosas; hay muchas maneras de hacerlo.
A1: De que los asesoren a los profesores, está bien, pero no que los vigilen: los tipos son grandes, estudiaron; sí que los ayuden. Acá yo creo que pasa: el vice siempre está reunido con los profesores; habrá algunos que no responden, pero, bueno, eso pasa en todos lados.

Se pone en escena una larga discusión y debate del campo pedagógico en relación con los procesos de evaluación de la tarea docente, ya que algunas de las perspectivas sobre evaluación remiten a posturas sobre el control burocrático, ligadas a premisas administrativas, en contraposición a las tareas específicamente pedagógicas, que garantizarían una efectiva enseñanza. Los estudiantes solicitan responsabilidad y regulación institucional, y no hablan solo de un sistema de control administrativo a los profesores, sino de la necesidad de un sistema de ayuda y acompañamiento, al igual que sucede con ellos. Este reclamo puede connotar, por un lado, un sentido más tradicional respecto de la evaluación docente como compensación de una incompetencia eventual

del profesor, pero, por otro, abre la posibilidad de crear un mecanismo de trabajo de acompañamiento y supervisión, establecido y provocado, en este caso, por una lógica institucional diferente, que por supuesto es válida para cualquier escuela.

La discusión sobre las tutorías

> *Sí, venía en el espacio del boletín, en una fotocopia crota, y abajo en chiquito decía: "Tutoría". Un desastre. ¡Así miraban la participación! ¿Te das cuenta? Era una presión. Nada de ayuda, ni de acompañarte, ¡un carajo!*
>
> ESTUDIANTE DE LA ESCUELA DE REINGRESO

El debate se organiza en torno al significado que cobran en la escuela las tutorías. En el centro de la discusión figura la obligatoriedad de estos espacios, considerados, en ocasiones, como instancias de nivelación para aquellos estudiantes que requieren de otros tiempos y espacios de aprendizaje:

A1: Pediría que quiten tutoría […]. No la entiendo esa maldita cosa de la tutoría.
A6: Para mí no; tal vez cambiarla, mejorarla.
A7: En tutoría te ayudan, porque ahí es como que debatís problemas, hablás de las cosas que pasan…
A1: Pero que no fuese obligatoria; yo no quiero que me obliguen a hablar…
A2: Claro, a veces se hace pesado…
A1: Porque tutoría es un apoyo más para los alumnos que se sienten como menos, que no pueden adaptarse o que necesitan a alguien que los acompañe…
A7: ¡No, no! No estoy de acuerdo con vos; tutoría no es solo para eso. Decime, ¿vos vas?
A1: Sí, pero creo que no tendría que ser obligatoria para todos los alumnos…
A2: Yo no voy nunca a tutoría…
A1: Pero te corre la falta y después te ponen ausente…
A2: No, no te corre la falta en tutoría; yo no fui nunca a tutoría y no me pasó nada.
[*Se produce una confusión en torno a este tema: si es o no obligatoria.*]
E: Cuando dicen que debería ser para algunos chicos, ¿por qué? ¿Cómo es la tutoría ahora?
A1: Suponiendo que en la división hay un par de alumnos que tienen ciertos problemas familiares y no pueden apoyarse en la escuela, tienen tutoría, hablan con la profesora pedagógica y pueden tratar de entablar una forma de poder agruparse a la clase.
A2: Igual no siempre es así; esa es una forma, pero no siempre es así.
A1: Hay otros alumnos que les va bien o que no les importa lo que les pase afuera; no tienen problemas en la escuela. Y te hacen quedar obligatoriamente. ¿Para qué?
A7: A mí me gusta y me parece importante, pero para hacer cosas de tutoría, no para hablar de los problemas personales, porque eso es para otros momentos individuales. En mi tutoría se hacen otras cosas; se habla de temas generales o de actualidad.
A2: Perdón, ¿vos de dónde saliste?, ¿qué otras cosas? Acá cada tutor hace cosas diferentes.

Si la condición de obligatoriedad es confusa, también parece serlo la tarea o la función que se despliega en esos escenarios o, por lo menos, parece no haber coincidencia con relación al sentido que les atribuyen los diferentes alumnos. Las

opiniones varían entre considerar a las tutorías como un lugar para hablar de problemas personales o verlas como un ámbito para dedicarse a conversar sobre temas actuales que involucran a todos los chicos. La desorientación que se observa se asemeja a la que manifiestan algunos tutores en torno a su función.

A7: De mis problemas, hablo en otros lugares, en forma individual; nadie te obliga a nada y menos grupalmente; ¿por qué tengo que exponerme?
A1: ¿A qué llamás, entonces, "tutoría" vos?
A7: Qué sé yo, el otro día la profesora que yo tengo de tutoría empezó a hablar de qué creemos que es la discriminación… A quién discriminan… Estuvimos analizando, pensando juntos. […] Y nada, hablamos del maltrato entre padres e hijos. De temas generales. Y eso es buenísimo. Debatimos mucho. Es cierto que puede ser que alguien cuente algo personal, pero eso es si querés y de acuerdo a lo que se está debatiendo.
A6: Eso está bueno también, pero no todos los tutores hacen eso; me parece que cada uno hace lo que le parece.
E: ¿Les parece que podría ser distinto ese espacio?
A1: A mí me daría lo mismo, porque yo de esos temas siempre hablo en las clases, en Historia o en otras materias; no necesito un espacio especial. […] En los talleres también se puede hablar, y mucho.
A7: ¿Vos qué pondrías en tutoría? ¿Qué te gustaría hacer?… ¿Por qué decís que de esos temas hablás? ¿Qué hablás en otros espacios?
A1: Para mí esa idea que vos decís está muy buena; yo digo que está bien, pero… Igual no me quedaría en tutoría porque no me despierta interés; en eso no me llama la atención eso, porque siento que eso lo podés hacer en las materias, en los talleres; no es necesario un tiempo especial. Si vos tenés materias o profesores que te dan espacio para hablar, discutir, entendés que no tiene sentido hacer otra vez lo mismo.
A7: Para mí no lo tenés en otra materia, y por lo menos en tutoría sí. También sirve para conocerte más con otras personas… Para hablar entre nosotros, del grupo.
A1: Supuestamente tutoría es una hora en la que se puede hacer apoyo, apoyo de otras materias, o para ver cómo es el rendimiento de los pibes; a lo mejor para eso sirve, pero no tienen por qué estar todos y menos que te obliguen.
A7: No, no, nada que ver; nosotros hacemos otras cosas; eso es apoyo escolar, no tutoría. Si eso hacés, entonces, ¿para qué sirve apoyo?
A1: Tutoría es eso, es ver cómo van los pibes, si aprenden o no, cómo van con las materias, cuáles son sus problemas en las materias.
A7: No, tutoría fue siempre para debatir, para abrir temas, para que te ayuden a pensar de otras maneras.
A1: Yo te digo que es otra cosa, o en mi caso me tocó otra cosa. Siempre tutoría es un espacio para apoyo para los que pueden menos.
A5: No, yo acuerdo con ella: es para hablar de lo que pasa en el colegio, en las materias, porque son parte de la escuela pero no es lo único que hay. Lo que pasa es que hablar entre todos es una forma de ayuda, porque te ayudan a pensar, y está bueno.
A2: ¿Ves que es lo que yo digo? Cada profesor hace lo que quiere y, entonces, ¿quién mira? Decime, ¿no tendría que haber alguien que diga qué es y para qué es la tutoría? Porque, si no, cada tutor hace lo que se le antoja.
A7: A mí me gusta tutoría, pero por eso: porque hablás, te escuchan, podés hablar de cosas interesantes.
A1: Pero tendría que ser optativo que hagan tutoría, no obligatorio. Ahora, si fuese así, si tutoría fuese un espacio donde poder discutir de temas, de problemas de interés, de la participación, y no para hablar de lo personal, porque eso no es para meterse con la vida de cada uno. A mí no me da hablar con alguien delante de los otros…

Las tutorías se proponen como un territorio para conversar, pensar, organizar el trabajo de estudio cotidiano y, tal vez para algunos chicos, completar ausencias o faltas de cuidado que han padecido. Pero la pregunta que circula todo el tiempo es cómo no

quedar atrapados en un tiempo y espacio para resolver problemas personales y, por el contrario, hacer que las tutorías se constituyan en una alternativa que los acompañe a afiliarse en este nuevo proyecto escolar. Algunos destacan la noción de *privacidad*, al expresar que ser escuchados no necesariamente significa hablar de sus padecimientos y dolores personales: prefieren reservarlo para ámbitos individuales. En este espacio pretenden otro tipo de escucha, aquella relacionada con la intervención docente frente a problemas o temas sociales que los atraviesan en forma singular, individual y generacional, y que en ocasiones les hacen difícil sostener la escolaridad. Esto implica para los adultos/docentes no anestesiarse ante la necesidad o el dolor de los jóvenes, sino estar atentos a que conmoverse por el otro no comporta necesariamente conocer cada detalle morboso de sus sufrimientos; así lo expresan los chicos: "los profesores saben que los que venimos acá la pasamos mal y por eso estamos en esta escuela, pero no es cuestión de que nos lo estén recordando todo el tiempo".

Estos jóvenes no quieren ser examinados como desamparados y responden negativamente frente a docentes que, en el afán de ayudarlos, se posicionan desde la compasión, que los aleja de la posibilidad de generar una relación más igualitaria. En principio, esta condición de igual equivale, para los tutores, a creer en que estos estudiantes pueden educarse, apostar al conocimiento y a una experiencia que les devuelva la dignidad y el deseo de aprender: en esto consiste el "afecto" o el "querer" al que comúnmente se hace mención en una relación de enseñanza.

De esta manera, los chicos advierten el riesgo de un vaciamiento de este espacio, que tendría que tender a construir pensamiento o configurarse como lugar para restituir una confianza que habilite otras palabras y formas de participar.

Sin embargo, en forma unánime subrayan que, en las "otras" escuelas a las que concurrieron, no encontraron verdaderas estrategias de acompañamiento en los espacios de tutoría, porque quedaban asociados a situaciones de control externo sobre el rendimiento, lo que los llevaba a sentirse como los estudiantes "con problemas" y "en problemas".

Tal vez por ello, a la hora de pensar en un sistema de acompañamiento, surgen de los jóvenes propuestas para profundizar estos espacios, propuestas que parten de la base de que –aunque con estilos y sentidos diferentes– *algo ocurre en las tutorías* que les da sostén y, por tanto, los conduce a contrastar su experiencia actual con las formas que tenían estas instancias en las otras escuelas secundarias donde estuvieron:

E: ¿Qué tendría que ser para ustedes la tutoría?
A4: Una materia donde te podés desarrollar con otros compañeros.
A5: Sí, pero no, no es solo eso… Eso te lo dan los apoyos escolares.
A7: Tampoco la tenés que hacer como en el otro colegio, que era un desastre: solo un control de qué te pasaba en las materias. […] Te venía el tutor para ver si te llevabas la materia o no, o para ver por qué estabas flojo en una materia.
A5: En el colegio que yo estaba era con nota; tenías que quedarte obligado porque, si no, te dejaban libre.
A2: ¿Por tutoría?
A1: Claro, en otras escuelas por tutoría te ponían nota, por participación en la clase; te ponían nota y te podían bajar las notas de las materias.

A4: Decime, ¿qué?, ¿en el boletín te ponían la nota?
A1: Sí, venía en el espacio del boletín, en una fotocopia crota, y abajo en chiquito decía: "Tutoría". Un desastre. ¡Así miraban la participación! ¿Te das cuenta? Era una presión. Nada de ayuda, ni de acompañarte, ¡un carajo! Te sentías que sobrabas y, bueno, "A ver, a este pibe le damos una mano".

En los diálogos e intercambios, el proyecto de tutoría no está restringido a lo que los adultos/docentes ofrecen, sino que, en un ida y vuelta, los sujetos se apropian de estos otros espacios y se convierten en constructores, dándoles vida y atribuyéndoles un sentido, dentro de la dinámica institucional, distinto al que se pensó originalmente. Es probable que estos escenarios donde la incertidumbre por el significado se profundiza también resulten propicios para que surja la novedad y en ellos sea posible inventar algo alternativo en forma colectiva, entre docentes, tutores y estudiantes.

Recursos materiales: la beca estudiantil

No podés culpar a los pibes que cobran la beca y se van; el tema es qué hacen las escuelas para que no sea solo la beca, y te quedes y tengas ganas de estudiar.
ESTUDIANTE DE ESCUELA DE REINGRESO

Dentro de los sistemas de acompañamiento al estudio, es necesario considerar aquellos que apuntan a mejorar las condiciones materiales de la población estudiantil. En este caso, la política universal de becas es la que hace visible la desigualdad social en la que viven muchos de estos chicos. No obstante, en el diálogo se documenta que la beca no es motivo suficiente para que se queden en la escuela.

E: Ahora que mencionaste el tema, ¿todos cobran la beca?
TODOS: Sí.
A5: Todo el colegio.
E: ¿Qué uso le dan a la beca?
A5: Yo para… para mi ropa, mi calzado…
T: Yo también para mi ropa, ja, ja.
A7: A mí cuando me la dieron, en primer año… No me acuerdo, creo que se la llevó mi vieja.
E: Lo cobran directamente ustedes…
A1: Lo cobró mi vieja y… y se lo quedó ella.
E: ¿Consideran que es una ayuda importante?
A1: Sí, es un apoyo económico, que no te alcanza pero, bueno, es algo que sirve.
A6: Yo le pasé cien mangos a mi vieja; en mi casa se necesita y eso me parece bien.
E: ¿Qué pasaría si no les dieran la beca?
T: Seguiríamos.
A1: Costaría más, porque no es tan fácil conseguir trabajo y muchos de nosotros necesitamos, al igual que otros; en este país hay diferencias.
A6: Ojo, que también te dan el material: te dan las hojas, carpetas, lapiceras; te ayudan bastante.
A3: Yo creo igual que eso se lo deberían dar a todas las escuelas, pero claro que algunos necesitamos más que

otros y no está mal que se ayude al que necesita; yo lo veo como una oportunidad, un estímulo.
E: ¿Los hace diferentes?
A6: ¡¡Mientras haya diferencias de otro tipo!! Qué sé yo, antes en la escuela que estaba había de todo, pero había pibes que no necesitan, que están bien, y otros sí. No sé si hay que darle a todos; algunos pueden.

Si bien la necesidad económica no se concentra únicamente en los estudiantes de las escuelas de reingreso, entienden que fue la forma o condición para que ellos pudieran regresar a estudiar. Es probable que la universalización de la beca en estas escuelas constituya un indicador del nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten y que esto condicione la apreciación sobre el prestigio de la escuela. Sin embargo, no consideran la beca como una *limosna*, sino como un derecho del que no solo ellos deberían ser beneficiarios, sino también gran parte de los chicos que asisten a otros colegios.

A1: Para mí hay pibes que no la necesitan tanto.
A7: Pero es cierto que en otros colegios los pibes la necesitan igual que nosotros.
E: ¿Se sienten privilegiados por recibirla?
A1: Es que supongo que es para que volvamos a estudiar. La mayoría de nosotros dejó por temas económicos; no digo todos, pero muchos de nosotros sí, y creo que no podríamos si no tenemos esta ayuda. No es una limosna o algo así; es que saben que, si no, no podés hacer la escuela.
A7: Sí, pero en otros colegios también hay pibes con necesidades y que no tienen laburo.
A2: Y sí, se la deben dar también; se debería dar a los pibes que no pueden. Es como un deber… No, quise decir "derecho", pero para nosotros es como una segunda oportunidad.
E. Si la beca no se otorgara más, ¿qué creen que pasaría?
A2: Algunos dejarían, pero no todos; intentaríamos no irnos, pero, si tenés que trabajar y no te alcanza, no sé… ¿Cómo se hace con las dos cosas?

Sin embargo, para estos jóvenes no tener esa ayuda económica representaría una dificultad, pero no la decisión de dejar la escuela, aunque acepten que en ocasiones se asiste a clase con el único sentido de cobrarla. Desde su punto de vista, es la escuela la responsable de no generar algo más, es decir, la que debe lograr que la beca no se convierta en un fin, sino un medio para que otras cosas puedan sucederles.

Alegan que no es correcto culpabilizar a los estudiantes, ya que son conscientes de la complejidad en la que se encuentra la mayoría de sus compañeros, y, en cambio, sí recargan la responsabilidad en la institución. Algunos de estos jóvenes en situaciones muy extremas siguen atribuyendo este nuevo abandono a una decisión individual:

A5: Yo, en realidad, me doy cuenta de que hay chicos que vienen por la beca; hay de esos que vinieron, cobraron la beca y abandonaron el colegio.
A1: Desaparecen de un día al otro. O aparecen cuando saben o piensan que van a cobrar la beca, vienen y dicen "Dame la beca" y nunca más vuelven a la escuela…
E: ¿Son la mayoría o son los menos?
A1: Si vamos a ser sinceros, son la mayoría.
A5: No, para mí no; eso es prejuicio y mala leche. Es un cincuenta y cincuenta.
A7: Lo que pasa es que es difícil; de alguna manera la guita la necesitás y, bueno… No podés culpar a los pibes que cobran la beca y se van; el tema es qué hacen las escuelas para que no sea solo la beca, y te quedes y

tengas ganas de estudiar.

A1: Pero siempre le estás pidiendo a otros y eso tampoco va a poder ser. Hay pibes que, por más que hagas lo que hagas, no quieren, no pueden, prefieren otra vida. Es así acá y en cualquier lado. No se le puede pedir todo a la escuela. Acá hay pibes que los tratan bien e igual se van, no quieren, prefieren una vida de mierda.

Los estudiantes traen la polémica sobre la política de distribución de esta ayuda económica, que se dirime entre la condición socioeducativa de la población estudiantil para asegurar un proceso de escolarización y, a su vez, los mecanismos en torno al otorgamiento de la beca.

En esta polémica, las perspectivas focalizadas afirman la necesidad de concentrar los esfuerzos presupuestarios en las poblaciones más vulnerables. Sin embargo, esta acción es criticada por restringir el alcance de las políticas, ya que no cubriría a todos los que necesitan los recursos. Otra postura es la de quienes sostienen la convicción de que el Estado debe garantizar los derechos básicos a través de la distribución hacia el total de la ciudadanía. Consideramos que esto implicaría una concepción de las políticas públicas como un proceso constructivo en el cual se piense a los estudiantes como partícipes de la institucionalización de la política, reconociendo y definiendo, desde ya, sus posiciones e interpretaciones. Surge la ocasión de pensar en la universalidad con relación a la singularidad, que implica mirar e intervenir en diferentes situaciones y con escalas diversas, en función de los requerimientos que tengan los sujetos y las disposiciones –en este caso, materiales– que permitan promover mejores condiciones para el aprendizaje.

17. Este concepto se aplica de forma más directa a los jóvenes de los sectores medios que tienen la oportunidad de seguir estudios universitarios, de posgrado y maestrías, y de esta forma aplazan cada vez más el momento de ingresar al mundo laboral, formar una familia y adquirir nuevas responsabilidades. Los jóvenes de sectores populares se insertan en el mundo laboral a una edad más temprana por necesidad.

Este apartado se estructura sobre la base del análisis de los estudiantes sobre esta experiencia escolar y la manera en que la contrastan con otras experiencias previas. Los registros de apoyo son entrevistas grupales en profundidad mantenidas con estudiantes y diálogos informales sostenidos durante el trabajo de campo en la escuela.

CAPÍTULO 4

Escuelas de excelencia y escuelas de “segunda”

Entre lo común y lo diferente

Estas cosas diferentes son las que hacen que podamos estar acá y mirar lo que parece igual pero que no es igual.
ESTUDIANTE DE ESCUELA DE REINGRESO

La entrada a la escuela está signada por mecanismos de exclusión/inclusión, no solo en relación con el acceso y la permanencia, sino también con la elección de la institución donde se efectuará el proceso de formación. Dentro del sistema educativo, existe un universo de escuelas señaladas como aquellas a las que concurren los "repetidores" o los chicos que supuestamente tienen dificultades en su aprendizaje, en contraste con otras que se destacan por su exigencia y aparente nivel de excelencia académica. Tal como sostiene Perrenoud (1993) sobre la evaluación escolar, la "excelencia" es una fabricación, producto de la organización del sistema que se encarga de evaluar y construir una representación que es sentida y vivida como realidad. Trasladado este proceso a las instituciones educativas, estas son juzgadas sobre la base de ideales y parámetros de eficacia que deben alcanzar. Tal vez por esta razón, la pregunta sobre la calidad de las escuelas de reingreso se erige en una preocupación de los estudiantes a la hora de describirlas y compararlas con las "otras secundarias", enhebrando tradiciones con las variaciones de esta nueva propuesta.

Como mayor acierto de este régimen académico, la mayoría destaca la flexibilidad: una cantidad menor de instancias curriculares y la posibilidad de cursar por materias y no por año completo de estudio. En sus apreciaciones se vuelve recurrente la ventaja de sentirse acompañados; el poder conocer y comprender las diferentes normas y regulaciones que estructuran el proyecto formador, y ser invitados a participar de la construcción de acuerdos para armar un plan formativo acorde con la historia educativa de cada uno al entrar a la escuela.

El tiempo se vuelve un componente decisivo, puesto que se ajusta al ritmo de cada estudiante e interacciona con las lógicas de las disciplinas. Además, se asiste a los chicos en asuntos de difícil resolución, como mantener la continuidad y la presencia en la escuela, motivo que en muchas ocasiones los condujo a quedar libres o a suspender sus estudios. Por ello, valoran las intervenciones docentes que apuntan a la personalización del trabajo escolar cotidiano. En ese sentido, la mediación de los asesores pedagógicos se torna imprescindible.

Sin embargo, paradójicamente, el mismo móvil por el cual eligen y destacan a estas escuelas provoca desconfianza o desaliento cuando piensan en el porvenir, en un proyecto laboral o de estudio a largo plazo. El temor a ser discriminados o descalificados por egresar de estas instituciones, tan sostenidos y acompañados, ocasiona sentimientos

que llevan a algunos chicos a querer regresar a las "otras secundarias".

Estas representaciones a menudo interfieren y hacen que no resulten satisfactorias las explicaciones sobre una propuesta que privilegia la autonomía y la profundización en ciertos temas y contenidos, por sobre la multiplicidad superficial de materias que ofrecen las escuelas tradicionales. La mayor cantidad de años y disciplinas curriculares sigue acarreando una idea de excelencia o prestigio social, aunque los propios alumnos reconozcan que no es suficiente para aprender y tener una buena formación. Por ello, si bien la cantidad no asegura mayor consistencia disciplinar, continuidad y profundidad en el dictado –ni, menos aún, mejores posibilidades de apropiación cognitiva–, no deja de constituirse en un imaginario social que los alcanza y provoca una actitud ambivalente, que pivotea entre permanecer en una experiencia que los habilita o volver, en forma desafiante para algunos chicos, a aquellas instituciones de las que fueron excluidos.

La idea, persistente en algunos comentarios, de que esta es una escuela "de paso" abre discusiones y despliega imágenes sobre lo común entre estas instituciones y las otras de las que fueron expulsados. Se subraya el resquemor a que la singularidad de las escuelas de reingreso se sostenga con relación a la capacidad o incapacidad de aprender de estudiantes que pertenecen a los sectores más desfavorecidos. Estos jóvenes sospechan el futuro descrédito a la hora de tener que conseguir un trabajo o intentar seguir estudiando una carrera universitaria, al decir que son egresados de una escuela de reingreso.

La pregunta, entonces, es si esta alternativa educativa quiebra el imaginario que sostenía una escolarización destinada a jóvenes que están atravesados por situaciones difíciles e inscriptas en sus cuerpos, o agudiza y profundiza aún más la fragmentación. Quizá la categoría de "escuela de *segunda*", como expresan los directores que a veces se las llama, no se deba a su propuesta institucional o curricular, sino al estigma y a la discriminación social hacia los jóvenes que concurren a ella, quienes incorporan esos prejuicios como verdades sin poder revertirlos, a pesar de reconocer las variaciones y características de este proyecto educativo que fue motor y responsable del deseo de regresar a escolarizarse.

Sospechan que quedarán "marcados" por concurrir a una institución *menos exigente* y, por eso, menos importante. En tal sentido, la ecuación "a mayor exigencia, mayor excelencia educativa" deja transparentar la continuidad con las tradiciones heredadas del nivel secundario:

> E: Alguien comentó que de todas formas algunos de ustedes volverían a las otras escuelas en las cuales repitieron o abandonaron. ¿Cuáles son los motivos por los cuales no volverían y cuáles sí?
> A6: A mí me aceptan en esa otra escuela que fui antes. Pero no tengo que llevarme ninguna materia en esta escuela. Tampoco quiero hacerme una ilusión de que voy a volver a esa escuela, porque tienen que hacer una verificación para ver si es la misma enseñanza y si hay compatibilización con lo que hice acá.

El uso de categorías aplicadas a las características de una población se halla tan profundamente instalado en la vida cotidiana que resulta dificultoso evitar esas categorías, como la de normalidad/anormalidad o la sospecha de *educabilidad* de los

sujetos (Baquero, 2002; 2007; 2008), que entra dentro del sistema de reconocimiento, división y distinción con que los sujetos se ven, se piensan y se evalúan.

Dicen estos estudiantes:

A5: Para mí esos colegios nos echaron y ahora vos querés volver. ¿Por qué querés volver?
A6: Y… [*Se queda un rato en silencio. Tímidamente contesta.*] Porque me queda más cerca, pero además es un colegio más normal, común, con más materias como otras; es otra exigencia…
A2: ¿Por qué es normal o por qué es común? ¿Común a qué?
[*Hablan todos a la vez.*]
A2: ¿Por qué decís que querés ir a una escuela común?, ¿ahora adónde te pensás que vas? Decís "común" como si esta fuera para tarados.

Las formas históricas de nombrar tienen un fuerte peso dentro del ámbito educativo. Así, la palabra *común* soporta inevitablemente a su par *especial*, que conlleva connotaciones históricas y representaciones que no necesariamente se refieren a lo escolar y sí están asociadas a otros binomios, como normal/anormal o capaz/incapaz, atribuidos directamente a los sujetos (Frigerio, 2008).

Sin duda, las denominaciones que forman parte del sistema educativo, como *común* y *especial*, arrojan comparaciones y prácticas de segregación. Dado que a la denominación *especial* se le atribuye la cualidad de *incapacidad de aprender*, prevalece en estos jóvenes el temor de ser señalados, etiquetados nuevamente, lo cual los desacreditaría a la hora de tener que conseguir un trabajo o intentar seguir estudiando. En particular, porque con la denominación *especial* hoy se comprende una serie de condiciones no solo médicas, sino también económicas, jurídicas, culturales, que ocultan mayormente la situación de desigualdad social.

Lo especial o alternativo podría resultar de valía, pero en este caso está asociado a la generación de una propuesta destinada a aquellos que en la primera oportunidad *no pudieron*. En este sentido, las representaciones sobre *lo especial* quedan ligadas no a aquello que implica un ensayo, un cambio, una transformación o variación positiva, sino a aquello que se sale o se salió de la norma: a lo anormal y, por tanto, a lo desechado socialmente.

A5: Lo que pasa es que cuando me preguntan: "¿A qué colegio vas?", a veces digo: "A un colegio como otros, común"; pero cuando empiezo a contar, esto no es igual, no es común a los demás.
A3: Bueno, sí que es común porque terminás como en otros, porque es un colegio, pero convengamos que tiene cosas diferentes; si no, no sé si estaríamos acá. Esas cosas diferentes son las que hacen que podamos estar.
A5: A mí me pasa que cuando me dicen: "¿A qué colegio vas?", digo: "Al de Barracas". "¿Y cómo se llama?". "Bueno, no tiene nombre". Ese es un problema; no lo podemos nombrar.
A2: Sí que tiene, decís: "El número 2 de Barracas".
A5: Pero la gente te dice: "Ese colegio no existe"; a veces me preguntan: "¿Es colegio para personas que tienen problemas?".
A2: Claro, porque de repente vienen y te dicen: "¿En qué año estás?, ¿en segundo?". "Uy, a mí me faltan tres materias, pero yo también estoy en segundo". "Y a mí me faltan dos". "Pero ¿cómo?, ¿vos no estás en segundo?". "Sí, yo estoy en segundo, pero me faltan dos materias". "Pero ¿qué es?, ¿una escuela especial?".

Te dicen eso; no se entiende bien.

A5: No. [*Con un gesto de que su compañero exagera*.]

A2: ¿No? Y pero ¿cómo le explicás que no es una acelerada? "Pero ¿es tipo acelerada?, ¿es tipo un acelerado?". Tampoco. Entonces vos quedás como que vas a una escuela acelerada para gente grande, ¿me entendés?, o donde va la gente que no le da el coco.

A1: Decís que es una escuela de reingreso y ya está.

A5: Sí, pero hay gente que no entiende lo que es una escuela de reingreso.

A2: Claro, claro […] Piensan que es algo que está fuera del sistema, que es especial, para los que no pudieron, y eso no se puede negar.

La preocupación por ponerle un nombre a la escuela porta un signo igualador frente a las otras escuelas secundarias. Nombrar tiene por definición hacer propio eso que se nombra. En este caso, para los estudiantes es hacer referencia, pertenecer y quedar registrados dentro de una red social, institucional, que impregna la imagen de sí mismos y la de "los otros". Porque estar en un lugar que afirme su condición de reingresantes, como se conoce a los chicos que asisten a estas escuelas, los deja aún más estigmatizados y vulnerabilizados.

A su manera, estos jóvenes estudiantes son portavoces de la misma inquietud que existe en el interior del sistema educativo, en particular con respecto a experiencias educativas como estas, construidas a partir de una problemática como el abandono y la discontinuidad en las trayectorias escolares. En efecto, la misma preocupación expresan los directivos y docentes a través de interrogantes que giran en torno a las maneras de lograr que todos cumplan con la obligatoriedad escolar sin anular la forma particular de hacerlo, sobre todo reconociendo que entre lo común y lo singular existen mediaciones. En este caso, las intervenciones docentes crean o ponen en funcionamiento un plan académico que pivotea entre el reconocimiento de una población estudiantil con avatares y alteraciones en su trayectoria, y la responsabilidad ética de construir un modo de trabajo escolar que no deje fuera la exigencia y la calidad de la enseñanza.

A6: Bueno, por eso yo digo que quiero volver a la otra escuela; no porque enseñen mejor, sino porque es otra cosa decir que terminaste en una "escuela común" a que el título diga que es una escuela de reingreso, que terminaste con un año menos en una escuela de reingreso. ¿Vos creés que les da lo mismo? Cuando vayas a un laburo, no sé, no sé, no creo que, entre un pibe que hizo los cinco años y nosotros, nos tomen a nosotros.

A7: [*Enojado*.] ¡Pero es la escuela que te sacó! ¿Por qué te va a ir mejor ahora en esa otra escuela que antes? ¡La otra vez te quedaste sin nada y acá pudiste lo que en la otra no!

A2: Yo creo que no hay una solución para esto, porque la gente no la conoce y por eso dice cualquier cosa.

A6: Y sí, ya sé; yo sé que fue una mierda, pero ¿quién me asegura que a mí me reconocen porque vengo acá?

A2: Sí, es cierto, a las otras escuelas la gente les da valor. Cuando vas a ir a buscar trabajo, ¿qué te van a decir?: "¿A ver en qué escuela?; en la de reingreso: este es un vago, no estudiaba nada, repitió".

A5: Yo no creo que sea así. Lo que pasa es que estas escuelas no son conocidas; nadie sabe qué se aprende y cómo; son escuelas muy nuevas.

A3: [*Hablándole a uno de los chicos*.] Pero tienen razón que la gente la puede ver como que esto es algo menor, algo que no te forma tanto.

El imaginario de la excelencia o la supuesta exigencia de la escuela común corre como

un *handicap* a favor o en contra de este espacio formador, que inicialmente se elige por su practicidad, como ellos mismos lo expusieron, pero donde, sin embargo, aquello que les permite retomar su escolaridad se vuelve un obstáculo o amenaza a la hora de egresar o compararse con otros; allí aparece cuestionado principalmente lo académico:

A5: En el fondo sabemos que algo nos pasó, en algo somos especiales y por eso venimos acá. Por eso, porque somos pibes que dejamos, pero no por lo que se enseña; es que todos saben que es una escuela hecha para pibes como nosotros, no sé… Para los que dejamos, pero no porque tengamos problemas psicológicos, todos… bueno, algunos podemos tener… [*Se ríen y comentan entre sí*.] Algunos los tendremos, otros no, pero no todos; no es que seamos tarados.

A3: Hay algo que no se dice o que no sé cómo se lo hace conocer, pero lo bueno de este colegio es que volvés a tener ganas, ganas de hacer algo con tu vida y ¿eso cómo se transmite? Solo les interesa cuánto sabés, pero no cómo lo sabés.

E: Pero me parece que él se refiere a lo académico. Por lo que dice, ¿que supone la exigencia?, ¿más enseñanza?

TODOS: ¡No!

A2: Eso es una mentira. Es cierto que hay más materias: son trece materias y nosotros tenemos menos; pero tal vez eso hace un poco diferente. Pero también podés pensar que eso es mejor.

A2: Lo cierto es que vos en las otras escuelas tenés más variedad, tenés más ramas: vos tenés que aprender geografía, tenés que aprender matemáticas, tenés que aprender los ángulos o, eh, sacar la equis, ¿me entendés?

A1: Pero todo eso es todo lo mismo, todo lo mismo, o sea, en una hora hacés una cosa o en la otra hacés otra, en la otra hacés otra, en la otra hacés otra… Es cantidad a veces al pedo total, dispersión, ¿comprendés?, ¡pero para la gilada eso es exigencia!

A6: Para mí en las otras escuelas te exigen más; no sé si aprendés más, pero te exigen. Y, si no, no nos hubiésemos ido. Yo sé que a lo mejor no me adapto al volver, pero quiero probar. Por eso quiero volver: no me quiero resignar a sentirme que, bueno, me conformo con esto porque con lo otro no pude.

A7: Pero ya probaste y no pudiste […]. No es que te enseñan más, sino que te piden más cosas que a lo mejor es solo por pedir, que no sirven, pero como para que digan: "Ah, mirá cómo exigen; entonces debe ser importante, debe ser una buena escuela".

A5: Acá es menos cantidad pero más explicado, con más dedicación por pibe; están con vos, te siguen.

A6: Sí, pero igual son menos años y eso hace que te consideren distinto; no es igual. Por algo nos ponen menos tiempo y son menos materias: ¿por qué?, ¿nos consideran menos?

A1: No, no, no es así. […] Convengamos que algo ya hiciste, toman en cuenta lo que ya sabés, y además importa la calidad, la calidad de cómo se da la materia, de cómo te enseñan; eso es lo que importa.

A2: Claro, vos tenés doce materias y, cuando terminó la secundaria, ¿qué sabés? No sabés nada, ¿me entendés? En cambio, vos tenés seis y, cuando terminó la secundaria, sabés lo central, los temas que después te van a servir si querés seguir estudiando; o no, porque a lo mejor no querés seguir.

A3: Son doce materias de las cuales usás realmente solo dos, esa es la verdad. Lo que pasa que estas cosas diferentes son las que hacen que podamos estar acá y mirar lo que parece igual pero que no es igual; es escuela, pero distinta, y la gente no lo sabe.

Los estudiantes no hacen más que reflejar una querella que está instalada en el mundo educativo: por un lado, no querer formar parte de un circuito diferenciado de la educación escolar que agudice fragmentaciones, pero, por el otro –y al mismo tiempo–, rescatar en la singularidad de esta propuesta, pensada o ajustada a sus necesidades, un acto de justicia que les restituye el deseo de estudiar y encontrar modos alternativos que no signifiquen ausencia de rigurosidad.

La practicidad o la facilidad para organizar un trayecto escolar no deberían asociarse

con la ausencia de exigencia o la falta de rigor académico. Por lo tanto, cambiar esa postura o representación se torna un problema para el sistema y la política educativa.

Los jóvenes se acercan a las escuelas de reingreso, en un principio, por las condiciones de supuesta *facilidad* que les ofrecieron pero, en sus propias reflexiones, descubren otro sentido, la consistencia de la propuesta pedagógica, que, por consecuencia, desenmascara la ilusión, frecuente, de que las otras escuelas son de "mayor calidad" o más eficaces.

La discusión expresada por los estudiantes entra en diálogo con los desarrollos de varios especialistas, en particular con lo señalado por Terigi (2008c), quien sostiene que en el debate interviene un argumento contra la fragmentación y a favor de la unidad del sistema educativo, que termina revirtiendo de manera conservadora toda probabilidad de avanzar sobre otros formatos para la escolarización. La autora se refiere a la consideración que –aun aceptando la arbitrariedad de la homogeneidad del sistema educativo– denuncia toda diferenciación como fragmentación y, por consiguiente, como desigualdad, omitiendo en primer lugar la premisa de que la homogeneidad ha sido históricamente productora de injusticia.

Cabe destacar que la modificación o los intentos de variar el formato escolar tradicional de la escuela secundaria –como plantean las escuelas de reingreso– no siempre consiguen alterar la percepción de los sujetos:

A6: Pero yo creo que nos tira abajo el título porque, acá, ¿cómo figurás? Cuando terminemos, ¿qué va a decir nuestro título? ¿Figura como un bachiller o como una escuela de reingreso? Me preocupa con qué título nos recibimos. [*Les pregunta al resto de los chicos.*]

A5: Como una escuela de reingreso, creo.

[*Hablan entre todos, entran en dudas, se preguntan entre sí.*]

A3: Figura como una escuela de reingreso, me parece, ¿eh? ¿No?

A1: Tiene que figurar como un título de bachillerato.

A2: Claro, porque es bachiller; aunque sea menos o de otra forma, es bachiller.

A1: Porque es bachiller, pero igual… igual, aunque tengas título de bachiller, también te consideran menos, porque son cuatro años, y en las otras tenés que hacer cinco años y con más materias por año.

A5: Sí, aparte porque es un año menos… Pero eso no lo va a decir el título.

A2: Si yo mañana quiero ir a la facultad y me siento en la clase y la mina me da veinticinco apuntes para estudiar y yo no vuelvo más, ¡no voy a poder!

E: ¿Les parece que a los chicos que van a otras escuelas secundarias no les pasa esto mismo?

A2: Pero de repente tienen más facilidad para agarrar la rapidez, para leer… Al tener doce materias y al estudiar más; digo, para estudiar más materias, capaz que […] Qué sé yo, no sé, tienen más entrenamiento…

E: ¿Ustedes pasaron por esa escuela también?

A7: Vos también podés estudiar. ¿Por qué te vas a sentir menos?; ¿Acaso acá no estudiás, no leés?

A2: Claro, pero ¿hace cuántos años que estuvimos en otras escuelas? De repente yo

no tuve segundo año en una escuela normal, ¿me entendés? Hace mucho que no estoy acostumbrado a tener tantas materias.

A7: Yo tampoco; yo tuve primer año nomás. ¿Qué tiene que ver? ¿No decías vos hace un rato que es igual? Lo que no es común es por otra cosa, no por eso, porque acá leemos también y a veces más.

A1: Che… [*Se quedó pensando en lo anterior*.] Son doce materias, y en un día tenés solo tres o como mucho dobles. Acá tenés una hora, una materia, una hora, una materia; horas de cuarenta minutos. ¿Ves que no hay diferencia? Es otra cosa, la diferencia está en la forma, en lo profundo con que te den la materia.

E: Por lo que dicen, ¿ustedes sienten que los están preparando para seguir estudiando?

A2: Sí, pero de una forma más práctica, porque si esta escuela no es más fácil, si esta escuela no es más fácil que cualquier otra, entonces, ¿para qué está hecho este sistema? ¿No está hecho para los que no pudimos con la otra escuela? Entonces en algo tiene que ser diferente.

A1: Sí, pero no más fácil; ya lo hablamos. Lo que tiene es otra forma de organizar, de enseñar. Acá tenemos también que estudiar, y mucho. Acá tenés la materia en sí, tenés una materia por hora. En un colegio normal tenés un módulo que son dos horas; es una materia; es el mismo tiempo o parecido. Estás teniendo el mismo tiempo pero distribuido de otra forma, porque ustedes [*Se dirige a los compañeros*.] no cuentan los talleres, ¡y ahí también aprendés un montón! También hacés cosas: leés, investigás. Por ejemplo, en el taller de la Memoria, ves un montón de Historia, y a lo mejor no se llama *Historia*, pero ves temas re de Historia, cosas superimportantes.

A2: Está bien, pero estas escuelas están hechas para que los alumnos que tienen problemas con el sistema anterior, quienes no pudieron con la otra escuela, y puedan ahora y recuperen, para mí, las ganas de estudiar o trabajar. […] El tema es que no se conoce, no se sabe o solo se sabe eso.

No es tarea sencilla desarmar o desmontar las representaciones remediales o compensatorias que se les asignan a estas escuelas desde algunos espacios académicos o de gestión, y en particular en los propios estudiantes. Esta imagen dificulta el hecho de asumir la propuesta plenamente como una alternativa para la escolaridad secundaria de toda una población diversa y no por eso necesariamente vulnerable.

En algunos estudiantes subyace, como sosteníamos en el primer capítulo, la hipótesis de que las razones del fracaso escolar obedecen a las condiciones de educabilidad que se les atribuyen a los sujetos. En los intercambios entre los estudiantes se hace comprensible esta visión en torno a la identidad de las escuelas de reingreso, debido a la gradualidad de la implementación y a la matrícula, explicitada desde el inicio para adolescentes y jóvenes con situación de expulsión y con trayectorias escolares discontinuas. La priorización, en la política pública, del objetivo de dar respuesta a un problema crucial del nivel secundario oculta o deja debilitado el propósito de producir un ensayo alternativo para todos frente al tradicional formato escolar, que, de hecho, ha resultado excluyente.

Sentirse reconocido

Sí, pero a veces no tenés a la familia o tu familia, como la mía, nunca fue a ver cosas o no sabe, porque está todo el día trabajando o no fue a la escuela, y tal vez es en la escuela, ya que si no te apoya nadie, si no te apoya alguien de tu círculo familiar o tu círculo amoroso, la escuela puede ser el lugar.

ESTUDIANTE DE LA ESCUELA DE REINGRESO

Pensar la escuela desde una perspectiva histórico-cultural significa reconocerla como ámbito que potencia el desarrollo humano, porque es allí donde las relaciones sociales son *interiorizadas* o *apropiadas* en el curso del proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque, claro está, ese proceso siempre estará mediado por la propia historia de los sujetos.

Algo de la conmoción o de un exceso de emoción aparece cuando estos chicos cuentan sus cambios a partir de la vuelta al colegio: eso que conmueve también remueve, y transforma tanto la mirada que uno tiene de sí mismo como las relaciones que se construyen con los otros. Recuerdan entre sí quiénes eran antes, cómo se vinculaban con sus pares y con los adultos, y describen cómo se ubican hoy frente a las pautas que los llevan a asumirse como estudiantes. Para cada uno de ellos, lo singular de esta nueva vivencia escolar irremediablemente implica una serie de intervenciones de transmisión, enseñanza, cuidado o sostén, donde surgen otros: los compañeros, los docentes, los tutores, el conocimiento. Cada uno rescata la posibilidad de probarse una vez más frente al aprendizaje, saberse nuevamente alumno.

E: Desde que volvieron a la escuela hay algo que se modificó en ustedes…

A6: Esto de no dejar de lado a los alumnos si tienen algún problema, tratar de contenerlo, que en otras escuelas no se ve, a mí me hizo cambiar… Aprendí a ser más persona, a no jorobar a los pibes. Antes era muy bardero.

A1: Yo cambié, y fue por los talleres. Ahí aprendemos a descubrirnos, a debatir, a discutir entre nosotros, a participar. ¿Ves? Eso es algo que a mí me costaba y acá lo aprendí…

A2: Lo que pasa es que lo que uno aprende en la escuela es lo que le interesa; al que no quiere aprender no le pasa nada. […] El que lo único que quiere es terminar la secundaria, cuando termine la secundaria, no se va a acordar de nada.

A1: Pero eso es distinto; la pregunta que está haciendo Patricia es si te sentís cambiado. Claro que hay cosas que le ponés más interés, pero en otras cosas te cambia, por ejemplo, si te reconocen como persona: te sentís más valorado y vas a poder hacer otras y más cosas. […] Vos mismo decías antes que, si no volvías a la escuela, sentías que se te atrofiaba el cerebro; entonces de eso estamos hablando: qué te pasó con esto de volver, de volver a estudiar y en esta escuela.

A2: Ah, claro, sí, sí, en ese sentido cambiamos mucho, yo por lo menos.

A1: Te sentís más capacitado, más escuchado, más reconocido, y eso… eso después te ayuda fuera de la escuela, con gente, con otras personas…

A2: Pero es raro, porque eso lo encontrarás sólo a medida que vas buscando.

A5: Está bien, pero algo o alguien te ayuda a eso, ¡no estás solo en el mundo! Si no, no estarías acá.

A1: Cuando van pasando los años, vas descubriendo […] qué es lo que te va interesando, qué es lo que te atrae más; es a medida que pasan los años, pero la escuela o algunas personas te muestran cosas o no. A mí me

pasó con dibujo: jamás me imaginé que me iba a gustar. Y eso lo aprendí acá, en esta escuela; me dieron esa posibilidad. Fue algo que descubrí, pero me ayudaron; no sé si solo me iba a dar cuenta.

A2: Claro, y si no te descubrís o ves lo que te gusta, después te morís de hambre, como cualquiera que junta cartones hoy.

A6: No sé, pero te podés pasar toda la vida sin saber qué hacer, sin saber qué es lo que te gusta, o nunca encontrar a qué te querés dedicar.

A7: [*Refiriéndose a lo anterior.*] Pero me quedé pensando lo que decís: a esa persona que tiene que juntar cartón a lo mejor no le dieron la oportunidad de ir a una escuela…

A2: Pero, bueno, capaz que de repente tampoco encontró; capaz que fue a la escuela y de repente nunca encontró para qué servía ir, ¿me entendés? El tipo nunca agarró una masa porque nunca tuvo ganas y… y es un vago y nunca encontró para lo que sirve, ¿me entendés? Y hoy se muere de hambre, pero el tipo no tiene la culpa; no tuvo el lugar para ver, probar, para que alguien le diga…

A1: Bueno, pero entonces decís lo que yo digo. [*Se enoja y le habla.*] Escuchá, Leandro. [*Enérgico.*] Tené en cuenta hay gente que es artista; hay gente que es artista, pero si su familia o su entorno no lo pueden ayudar, porque no saben o no conocen, nunca lo van a valorar como artista, nunca va a progresar en la vida. ¿Por qué? Porque nunca va a poder ser lo que él quiere y a lo mejor en la escuela sí lo ayudan, le dan esa posibilidad. A mí me pasó el año pasado; yo no sabía que podía; en mi casa, nada de nada, no me daban pelota.

A6: Pero la familia es la base; si ellos no te acompañan, no sé…

A1: Sí, pero a veces no tenés a la familia o tu familia, como la mía, nunca fue a ver cosas o no sabe, porque está todo el día trabajando o no fue a la escuela, y tal vez es en la escuela, ya que si no te apoya nadie, si no te apoya alguien de tu círculo familiar o tu círculo amoroso, la escuela puede ser el lugar, ¿entendés? ¿Vos te acordás lo que era yo? Me cagaba a piñas con todo el mundo. ¡Tenía una violencia!

A6: Yo lo que pienso que lo que hay que mantener es el trato de querer interesarse en los alumnos, de no menospreciarlos y de dejarlos probar.

A1: A mí me ayudó conocer ese taller, el de Mural. Descubrí algo distinto: nunca me imaginé que yo podía pintar. Yo era un pibe muy diferente, te juro. Podés preguntar... y cambié […] Acá fue; digamos, a principios de año, tuve muchos bollos cuando tuve una recaída. Porque yo tengo tendencia violenta, tengo una tendencia muy violenta. Estuve con psicólogo y todo eso. En las otras escuelas no me entendían y acá me dieron un re apoyo los directivos. Porque tuve una recaída muy terrible: quería pegarle a alguien; estaba buscando a alguien para pegarle. Y acá me dieron un terrible apoyo en este colegio. Especialmente fue con la profesora de Plástica, Laura, y con Graciela, que entraron a hablar conmigo a ver si me calmaba y, bueno, parece que lo lograron. En su taller, porque me enseñaron a hacer cosas que se ve que me calman, me alivian, y eso lo pude trasladar a otros lados. En cambio, en el otro colegio que estaba, siempre tenía ganas de pegarle a alguien; iba y le pegaba. Siempre terminaba en la dirección y a un paso de quedar expulsado. Por eso te digo que hay algo que te ayuda a ver las cosas de otra forma. Yo era terrible. En mi vida me iba a imaginar que iba a ir a un taller de Mural, pero hay algo en el trato, qué sé yo, no sé…

E: ¿Con qué creés que tiene que ver ese cambio?

A1: Que alguien por lo menos pusiera la oreja para que pudiera descargar la ira por otro lado; si no, terminaba como en la otra escuela.

A3: Para mí fue el apoyo que el colegio me brindó a mitad de año cuando me quería ir, ¿se acuerdan?

A1: Es cierto, este fue un bardo… Estuvo todo el colegio tratando de que no te fueras.

A5: Lo que pasa es que al principio lo cargaban mucho, como habla diferente que nosotros y todas esas cosas porque es de Paraguay… Y acá, si bien existen las cargadas, pero se está muy atento a que la gente no esté mal […]. Entre profesores y compañeros lo ayudamos para que no se fuera del colegio; ahora lo desprecio porque aprueba las materias, pero está bien.

Nuevamente un aspecto primordial es el trato de los adultos, el nombramiento y reconocimiento representa para los estudiantes la posibilidad de inscribirse institucionalmente, lo que contrasta con un proceso de anonimato que padecieron en otras experiencias educativas.

A5: Lo que tienen los profesores es que no hacen diferencia; más allá de que seas alumno, sos una persona también. En cambio, en otros colegios te hacen diferencia: sos alumno nada más, o sea, mantenés una relación de profesor-alumno; en otro colegio al profesor no le interesa si estás mal, si estás bien, nada, ¿entendés?

E: ¿Un profesor debería abrir otro tipo de relación con los alumnos?

A1: No sé, no es que tiene que ser tu amigo, pero por lo menos saber quién sos. En esta escuela ellos saben por todo lo que pasamos para estar acá, ¿entendés?

A5: Claro, por lo menos un conocimiento general.

Existe una afirmación, primero, de su condición de persona y no únicamente de la posición de alumno; esto último escindiría la idea de sujeto de la función particular que cumple dentro de una actividad de formación, como la de estar como estudiante, categoría construida en relación con la intervención dentro de las reglas del trabajo escolar y que prescinde de la condición etaria. Lo que estos chicos están advirtiendo es que se puede estar en el lugar de estudiante/alumno sin por eso permanecer en un estado de infantilización y así, cuestionan la operación por la que la posición de alumno implica siempre la posición de infante (Baquero y Narodowski, 1994).

Las instituciones educativas inscriben al sujeto en una red o tejido social, y estos jóvenes que salieron de esa trama vuelven ahora a afiliarse a partir de nuevas condiciones, lo que los lleva a asumirse nuevamente en posición de alumnos. Armar su propio itinerario formativo los ubica en un lugar activo, como sujetos productivos que promueven un saber sobre su propia formación, sobre las maneras en que definirán y concluirán sus estudios.

Por tanto, si hay una nueva manera de configurarse estudiante, se debe a la existencia de otras formas de disponerse como docentes o enseñantes. En otras palabras: si estamos en presencia de nuevos alumnos, existen diferentes o nuevos adultos que enseñan.

En tal sentido, creemos imposible establecer una política auténtica del conocimiento en ausencia de una política de reconocimiento, ya que nadie puede aprender si el otro –en especial, el que enseña– piensa que el que está en posición de alumno *no es inteligente.* Nos referimos claramente a la idea de igualdad como premisa que orienta el reconocimiento de los sujetos en la situación educativa: se los considera iguales en inteligencia. Se parte, pues, de la convicción de que el otro es inteligente y capaz de emanciparse (Rancière, 2003), y la emancipación se logra cuando existe provocación, interpelación. En este caso, se interpela fuertemente desde la enseñanza.

Asimismo, considerar a los jóvenes más allá de su posición de alumnos supone para un adulto estar presente, atento a los cambios que ellos muestran, escucharlos y, en especial, igualarlos en su capacidad de cognición; es decir, provocar una situación pedagógica para que el aprendizaje pueda ocurrir, teniendo presente que en ocasiones muchos jóvenes encuentran en la escuela un lugar de reparación de vínculos primarios vulnerados. En efecto, en el campo social aparecen aquellos otros adultos docentes/tutores/asesores, que en cada vinculación sociopedagógica logran resignificar el proceso de subjetivación.

La relación con el otro se construye articuladamente en las interacciones, por el deseo de una comunicación horizontal; de ahí que, tal vez, los jóvenes reclamen ser atendidos y que se les consideren sus tiempos para aprender. Que los adultos adviertan este pedido, propiciando una distancia que genere encuentros, parece una condición para que los chicos ocupen de forma diferente el lugar de estudiantes.

Asumirse como sujeto-persona-estudiante implica un movimiento recíproco, un juego relacional en que tanto el alumno como el profesor reconocen quién es uno para el otro y los motivos por los cuales se está en la situación pedagógica, esto es, una manera conjunta de reconocer y conocerse. No se trata de conocer en detalle los pormenores del sufrimiento del otro, sino de entender que se está en una situación de aprendizaje "por algo y para algo".

Partimos de la premisa de un aprendizaje que se entiende como una práctica social situada, donde se es parte y se saben los motivos por los que se está ahí. La apropiación de esta orientación está en la base del reclamo por relaciones horizontales, que presume un trato que no se opone a la asimetría necesaria para lograr una buena transmisión de conocimientos. Cuando estos estudiantes solicitan un "buen trato", se refieren, por un lado, a ser considerados en sus derechos y capacidades, ya que sienten que esto ha sido largamente puesto en duda; y, a la vez, a establecer un acuerdo que exprese una buena relación pedagógica: de naturaleza *igualitaria*, con una dosis creciente de respeto (Dubet, 2004), en especial, por los efectos que esto conlleva en paralelo a la construcción de autoridad, que se convierte en un asunto de reciprocidad relacional.

Por ejemplo, cuando piden que los profesores se adapten a ellos, que se "agreguen" o les "entren", están requiriendo una manera diferente de construir autoridad, en forma relacional, en la que ellos sean también protagonistas y parte. *Entrar* significa también estar en una situación en que cada uno se autorice, unos a enseñar y otros a aprender.

CAPÍTULO 5

Nombres propios y paisajes

En estas narraciones el misterio no es algo que se vaya a resolver, sino algo que se lleva con uno. Porque, aunque puedan tratar de una violencia, de una pérdida o de una furia súbita, no se quedan en lo inmediato, miran a lo lejos. Y sobre todo porque sus protagonistas no son actores, sino sobrevivientes.

JOHN BERGER (2012)

La construcción de *relatos biográficos* requiere de una sucesión de lecturas, escritura y reescritura sobre entrevistas realizadas en profundidad. Esta tarea fue necesaria para construir relatos en los que se resaltan los acontecimientos centrales de la vida de los jóvenes, como núcleos de la trama, incluyendo de modo textual las valoraciones y reflexiones que ellos enfatizaban.

En la intimidad que envuelve la conversación individual, algunos pudieron explayarse sobre su vida y dejar al descubierto no solo la desolación y el dolor, sino también la potencialidad en la construcción de redes que los ayudan y les dan las fuerzas para abrirse a una nueva oportunidad.

En este libro se presentan dos relatos que expresan tensiones en la vida de estos jóvenes que vuelven a enfrentarse con otra escuela, no solo para obtener el título secundario, sino para armar un proyecto en la búsqueda de un reconocimiento que los deje participar en el presente, lo cual desmitifica el motivo laboral como único y central en la decisión de volver a estudiar.

Los relatos reconstruyen la historia individual e hilvanan fragmentos de acontecimientos privados y públicos. Pretenden mostrar los condicionantes que traman la vida cotidiana de los estudiantes que retoman la escolaridad, y en ellos queda al descubierto la relación entre los fragmentos del mundo vital y la producción de identidades estigmatizadas dentro del mundo escolar.

Sus protagonistas presentan similitudes en relación con el grado de participación y compromiso asumido en esta nueva experiencia escolar, de la cual se han apropiado, y consideran que ejerce una potencia motivadora para transitar por otros espacios sociales.

En un caso, la situación de desarraigo y, en el otro, la de penalización hacer que sientan las mismas sensaciones de soledad y desamparo que los llevaron a perseguir múltiples atajos para reencontrarse con el deseo de estudiar, una búsqueda por emanciparse y no quedar enajenados en un presente disonante y atemorizador.

Los testimonios recogidos en el diálogo con los jóvenes estremecen por lo virulento, por el esfuerzo para encontrar salidas y sortear numerosas crisis, que los enfrentó a tener que elegir entre seguir estudiando, emigrar, huir de su barrio por miedo a morir o ser internado.

Desde luego, las texturas de estas historias no son fijas ni lineales; ambas personas vivieron y resolvieron ciertos acontecimientos sociales de manera diferente e inesperada. Al recordar, un sujeto se localiza a sí mismo, pero toma una cierta distancia que le permite analizar, revisitar desde otra perspectiva lo acontecido. Hace uso de un recuerdo que lo habita tanto en su historia personal como en sus construcciones sociales.

Recuperando las ideas de Benjamin (1989), el arte de contar una historia es un acontecimiento infinito, mientras que el acontecimiento vivido es algo finito o, por lo menos, encerrado en la esfera de lo vivido. El acontecimiento recordado y narrado no tiene límites; de este modo, la narrativa, en lugar de ser un recuerdo acabado de una experiencia, se reconstruye nuevamente a medida que es narrada.

En estas reconstrucciones se advierte que la soledad, el dolor y la desesperanza no determinan la identidad de estos jóvenes ni tampoco eliminan sus posibilidades de recrear otras formas de vida.

Diego (18)

Desde el inicio de la indagación en esta escuela de reingreso, el vicedirector sugirió que conociera a Diego. Habló de los cambios logrados desde su ingreso –con profundos signos de abandono, sin documentos, casi sin emitir palabra– y de cómo había llegado a convertirse en un joven elocuente, dispuesto, cuestionador y estudioso. Tal vez por conocer anticipadamente algo de su historia, los encuentros resultaron fluidos y, durante las casi dos horas que conversábamos, se lo notaba cómodo y se expresaba con mucha claridad. Solo se registraba cierta tensión ante temas que lo conectaban con la figura de su madre, ante lo cual siempre intentó escabullirse a través de gestos de comprensión y justificación: "Ella sabe que va a seguir siendo mi mamá siempre, eso no se lo quita nadie… Pero ella no puede, nunca pudo estar".

Desde las primeras charlas, me fui dejando llevar por su relato de vida, su historia escolar atravesada por sentimientos de enojo, ternura y una cuota de humor.

> *Me llamo Diego y tengo 17 años, y la verdad es que vengo a esta escuela porque quiero hacer algo conmigo, poder tener un lugar de referencia y ser alguien.* […] *Y... no sé, quiero que me vaya bien, encontrar un lugar donde me cuiden, que pueda repuntar, sobre todo pensando cuando yo dentro de unos años tenga familia. Porque yo cambié, cambié mi mentalidad; yo no era como soy ahora, y se lo debo a la escuela… Avancé una banda y parte se lo debo a la escuela; encontré un lugar, confiaron mucho en mí y ahora llegué a ser el abanderado.*

Este agradecimiento por el cuidado que le brindan contrasta con las desatenciones o despreocupaciones sentidas en las "otras *secundarias*", la expresión que utiliza para denominar a las otras instituciones en las que estuvo y diferenciarlas de esta, a la que denomina *la escuela*.

Al momento de nuestro encuentro, Diego vive, por decisión del juzgado, con sus tíos y unas primas. Cuando tenía un año fue abandonado por su papá y hasta los 14 años convivió con su madre y sus cinco hermanos. Si bien sus hermanos se reencontraron con el padre, él se resiste y no quiere verlo porque no le perdona su ausencia.

Conmueve escucharlo hablar de la relación compleja y ambivalente con su madre,

signada por el abandono y la soledad. Las veces en que su madre apareció en el relato, Diego mantuvo la prudencia de no dejar entrever enojos ni reclamos por sus descuidos, y solo manifestó una profunda aflicción frente al recuerdo. Justifica esta situación como producto del desamparo que sufrió su mamá en la crianza de cinco hijos. Intenta no mostrar su disgusto y, por el contrario, manifiesta gran compasión, y tiene la esperanza de algún día volver a vivir con ella. Estar cerca ahora significaría una tentación de volver a una vida *pesada*, *descontrolada*; lo explica de esta manera: "ella no puede ponerme un límite, frenarme". Deja vislumbrar que esa vida que llevaba, aunque ahora un poco más lejos, está siempre presente, y que necesita que alguien lo "frene" para no volver al desenfreno. Su detención, sus escapadas y el abandono de la escuela y de la casa, así como los excesos con las drogas, tuvieron lugar mientras vivía con su mamá, y eso lo hace temer que vuelva a ocurrir.

> *Me puse a pensar y en realidad tuve la posibilidad de cambiar, porque, si yo quiero, agarro mis cosas y me voy con mi mamá, y nadie me va a negar estar con ella; pero me pongo a pensar y no quiero volver y que le digan a mi vieja que ella es la culpable, ¿entendés? Yo llego a ir, y capaz que me cambia la cabeza y digo: "No", y empiezo de vuelta a esa vida pesada, y mi vieja no me va a decir nada; ella no me dice nunca nada, ella no sabe, no puede cuidar; ella también la pasó mal, yo no la puedo culpar. Y yo no creo, no digo que voy a cambiar, pero nunca podés decir que vas a estar bien del todo, porque esa vida que llevaba antes es muy atrapante. Podés caer y por eso tenés que cuidarte, porque esa vida de descontrol está en todos lados; está en Palermo, en Recoleta… No es que está en el barrio de acá, esto está en todos lados.*

Su relato es reflexivo e intimista y deja traslucir, en medio de la densidad y detalle que le imprime, sus cambios de sentimientos, la valoración de la ayuda que obtuvo de sus tíos, de un psicólogo que le designaron en el juzgado y de esta escuela. No obstante, con gran sinceridad advierte –al igual que otros jóvenes entrevistados– que existe siempre el riesgo de retornar a aquella otra vida, de estar otra vez solo, de perderse y volver andar a la deriva. Ubica ese período en el que peregrinó por márgenes y zonas de mucha oscuridad, de riesgo, hacia el final de la escuela primaria e inicio de la secundaria.

> *El final de la escuela primaria ya pintaba difícil, pero lo peor fue cuando empecé la secundaria, porque en la escuela primaria, más o menos bien, los líos que hacía eran otros. Pero cuando empecé la secundaria ya me fui perdiendo, porque la escuela secundaria es una porquería. No te contienen, no te ayuda, y es una edad en la que uno necesita mucho de los adultos…*

"Me decían 'trapo de piso'"

Con esa expresión empieza a relatar las razones por las cuales repitió primer grado, hecho que ha dejado una marca en su memoria y que recuerda con mucha tristeza. Las causas, al igual que otros chicos, las atribuye a su conducta, que define como "terrible". Era travieso y "tenía mala conducta": siempre estaba revolcándose por el piso como un cachorro, como un *trapo*. "Por eso me decían 'trapo de piso'". (19)

A lo largo de los encuentros, fue complejizando su mirada retrospectiva:

> *No sé qué es primero. No entendía nada, me resultaba muy difícil y entonces hacía cualquiera, porque era una manera de llamar la atención o porque lo único que quería era jugar, entonces no atendía.* […] *No*

prestaba atención y entonces no hacía las cosas, pero yo creo que sabía. En mi casa leía, pero en la escuela me colgaba y, claro, no hacía nada; entonces, ¿cómo saben las maestras que vos sabés?

El repetir por mala conducta, por no respetar la disciplina, es una explicación recurrente de muchos chicos, pero en este caso Diego asume que existe una dificultad de la escuela para dar respuesta a aquellos a los que les cuesta seguir las pautas o normas de comportamiento que requiere la escolarización. Recuerda que no le gustaba que le dijeran lo que tenía que hacer:

La conducta es lo que se ve, pero vos no hacés lo que la maestra dice, desobedecés, y la escuela no sabe cómo tratarte. […] *No me costaba aprender, pero es como un círculo: si vos vas y lo único que querés es jugar, no prestás atención; entonces, después las cosas no te salen, no las hacés. Si lo pienso ahora, tampoco era un delincuente. Tenía mala conducta, jorobaba, pero no era maleducado ni le faltaba el respeto a nadie; pero hacía travesuras, líos. No me podía quedar quieto; eso era fuerte, me costaba estar sentado.* […] *Yo no siento que me costaba la parte de estudio… Era que no quería hacer las cosas, no podía hacer como los demás. Por eso a veces pienso que en las escuelas alguien tendría que darse cuenta, porque el repetir fue peor: ya sabía, ya otra vez era lo mismo* […] *pero hay chicos que saben obedecer y otros somos más… no sé, lieros. Yo te juro que al principio no era que me costaba; lo que pasa es que después te vas dejando… Y las maestras también te van dejando un poco. Entonces después no entendés nada de nada.*

Convertirse en alumno fue una tarea ardua, y especialmente lo vivió así al pasar de un nivel educativo a otro. Lloró y se angustió cuando ingresó al primer grado de la escuela primaria, al igual que se sintió apenado y solo en el primer año de la secundaria. Sin embargo, guarda un recuerdo de las maestras de la escuela primaria que intentaban algunas estrategias para ayudarlo, pero que después iban abandonando a aquellos chicos que, como él, no las seguían:

Es difícil que puedan con todos; algunos nos perdíamos y… ¿qué van hacer? Yo creo que ya arranqué mal; cuando vas perdiendo el rumbo, después te cuesta más remontar, porque al repetir te sentís grande y entonces, por vergüenza, te hacés el vivo para que te acepten y entonces tampoco hacés nada; es como que se van acumulando las dificultades y no podés zafar.

A la distancia, reflexiona que no era solo un problema de él, sino que lo compartía con otros alumnos y que la escuela poco podía hacer por ellos:

En ese momento éramos unos cuantos los que repetimos, pero me parecía que el culpable era yo. Pero ahora lo pienso y es que a todos nos gustaba jugar; ese era el tema central. Pero hay pibes que se saben acomodar, que se adaptan más rápido, y no la pasan después tan mal.

Repetir quinto grado fue diferente: no solo no quería hacer las tareas, sino que no entendía, y ahora sí aparecían problemas para estudiar, que hoy atribuye a las dificultades de sus inicios: “Es que cuando ya enganchaste desde el inicio mal, te cuesta reponerte y te vuelve a ir mal”. Por otro lado, tenía dos años más que el resto de sus compañeros, un factor que, según él, repercutió en la posibilidad de volver a conectarse con el aprendizaje, porque prevalecía la necesidad de ser aceptado por el grupo y de destacarse por otras cualidades, como el humor. Ocuparse de hacer reír fue algo que lo “salvó” muchas veces y lo ayudó a encontrar un lugar y distinguirse entre sus compañeros:

Te sentís grande y necesitás que los otros te acepten; entonces pasás a ser el payaso del grupo, y eso te cuesta porque estás más preocupado por que se rían con vos, que no hacés nada, pero hacés que los otros se rían: es también un trabajo […]. *A mi entender, las escuelas no están preparadas para hacer algo con chicos quilomberos.*

Llegó a séptimo grado "a los saltos", así lo expresa, con inasistencias frecuentes que lo llevaban hacia otros lugares, bien alejados del mundo escolar. La idea era escaparse y que nadie pudiese encontrarlo: todo un desafío. La calle era ese lugar que Diego relata como atractivo, sorpresivo, pero lleno de peligros, aunque no podía abandonarla; y, pese a la búsqueda de sus tíos y su mamá, volvía allí incansablemente. Pudo concluir séptimo grado con la ayuda de su tía, que lo apoyó para preparar los exámenes en marzo. Ese último año, a pesar de sus ausencias, se destacó en Educación Física y en Inglés; aunque esta asignatura le costaba, sentía que el docente, al igual que otros de la escuela, lo estimulaba para terminar y seguir estudiando. No importaba tanto el contenido de la materia como la confianza primordial que algunos adultos de esa escuela depositaban en él.

Aterrizar en el secundario

Diego recuerda que llegó a la secundaria sin saber muy bien la diferencia entre cursar un bachillerato y un comercial; hoy aclara que le hubiese gustado conocer esas diferencias, porque no fue una elección, sino que la variable fue la cercanía, que lo llevó a averiguar y luego a pedirle repetidamente a su mamá que lo anotara.

En la escuela secundaria se acrecentaron las situaciones de desconexión con el mundo escolar y las inasistencias fueron afectando su continuidad. Diego expresa con nitidez que a esa edad se necesita mayor contención y acompañamiento por parte de los adultos; es una época en que la transgresión, la diversión y la "joda" son centrales, y no deja de insistir en que el estar solo, como le ocurrió a él, aumenta las situaciones de desorden y riesgo.

Nosotros llegábamos y ya estábamos en una actitud de jorobar. Entrábamos a la escuela… En realidad teníamos que entrar 13.15 y entrábamos a las 14, y nos pedían el cuaderno, y en el cuaderno ya te ponían media falta, ¿entendés? O, si no, venías tarde y estaban arriba los preceptores, y yo llegaba y saludaba, y me decía "Ausente con permanencia": es que estás pero tenés ausente.
[…] *Y… no, en realidad faltaba mucho a la clase, y un día se me ocurre ir y me dice el preceptor: "No, vení". Si tenía como cuarenta faltas; era terrible. "Ya no estás más". Entonces manda la nota a mi casa, todo, y mi vieja: "Uh, ¿cómo vas a hacer esto?…", pero, pobre, ella no podía hacer nada, qué iba a hacer con tantos hijos, con una vida así, abandonada… Si gracias que podía con ella.*

No obstante, responsabiliza a la escuela por el desorden o por su ausencia. Critica las inacciones de las instituciones e inevitablemente establece una comparación con las actividades y estrategias que se desarrollan en esta escuela de reingreso.

En ese colegio o en las otras secundarias, que eran cuatrocientos pibes, vos sos un número para ellos; no sos un pibe que le pasan cosas: sos uno más… Entonces, si no vas, dicen: "Che, este pibe nuevo no viene, no viene; y, bueno, va a repetir". Chau, ¿qué van a hacer? […] *En el primer trimestre fui uno de los de*

mejores en las notas, estaba re contento; todos hablaban de mí… Pero después se olvidan; no existe, como en esta escuela, un seguimiento; no registran, se olvidan.

Recuerda que, de 34 alumnos que entraron en primer año en ese colegio, solo 15 lograron terminar. Reflexiona sobre las intervenciones que las instituciones deberían hacer, como contener más, acercarse a cada chico, ir a las casas si es necesario ("Esos chicos se van porque nadie los mira"). (20) Los profesores, a los que define como distantes, alejados de la realidad que viven los adolescentes y jóvenes, los construyen desde la distancia, la desigualdad e indiferencia:

Tendrían que haber contenido más a los pibes. Pero, bueno, los profesores estudiaron y se creen que son dioses que se la saben toda… No sé, que están en la facultad. No entienden que te tienen que dar tiempo, que no todos pueden aprender igual.

La detención

Fue en esa época, mientras cursaba el primer año de la escuela secundaria, cuando conoció lo que significa una detención policial y estar siempre al borde de deteriorarse y dañarse, al punto de no poder regresar a su casa.

Era una época difícil, la peor, cada vez más; o sea, no eran las boludeces de primer grado: ya estábamos mandándonos cagadas grosas. Nos estábamos perdiendo de verdad […]. *Porque vos te acordás y decís: "De chico fui un buen pibe, de chico fui liero", pero desde que estás en sexto o séptimo grado te vas metiendo sin darte cuenta en una que no sabés cómo o dónde termina.*

Admite que se puede estudiar y a la vez tener una vida divertida y en ocasiones descontrolada, y pone el ejemplo de amigos que estudian en la facultad, a quienes eso no les impide participar de otro tipo de actividades y consumir alcohol o diferentes sustancias. Sin embargo, al mismo tiempo reconoce que a muchos jóvenes lo único que los mantiene es la bebida, la droga, el baile y las peleas entre bandas. Las amistades del barrio jugaron un papel relevante en ese período: *el juntarse "para tomar" y no hacer nada en especial, solo estar y "bardear*" (terminología que utiliza con frecuencia) fue parte de ese tiempo en que se notaba la ausencia de adultos que lo cuidaran, lo respaldaran.

Era un tiempo que no te sostenía nadie, solo los pibes del barrio, pero que estaban con vos para drogarte, afanar.

Este tipo de vida comenzó alrededor de los 11 o 12 años, y por eso él lo liga, al igual que otros chicos entrevistados, a los últimos años de la escuela primaria y el inicio de la escuela secundaria.

En esa edad te creés que podés; parece que sos un ganador, que podés con la calle, y no te das cuenta que la calle te maneja a vos.

La decisión de cambiar y entrar en otro tipo de vida estuvo atada a aquella detención en la puerta del colegio secundario, después de haber repetido el primer año. La vergüenza y el miedo fueron decisivos para comenzar un cambio. Relata una escena con

detalles, aunque le provoca mucha desolación, y repite varias veces que su mamá no se lo merecía. En esa ocasión, acompañaba a un conocido a tomar una bebida en un kiosco a mitad de cuadra y se cruzaron con la policía, que encontró entre las pertenencias de su amigo, según sus palabras, "todo lo que te puedas imaginar". Sin demasiadas explicaciones, lo subieron a un patrullero: "Yo le dije al pibe: 'Dale, subite rápido, que me están mirando de la escuela todos, loco'. Justo pasaba una piba, bajé la ventanilla y le dije: '¿Le avisás a mi vieja?', y la fueron a buscar".

Por este acontecimiento y otros similares que prefiere no detallar, les otorgan la tenencia a unos tíos.

> *La asistente social me mandó al psicólogo por lo que pasó aquella vez en la escuela. Tenía como un cuidado especial. Ellos sabían que mi mamá no podía cuidarme, pobre; yo me escapaba. No me encontraban porque yo no iba a mi casa: andaba por todos lados, vivía en la casa de uno, de otro, así… Hasta que un día aparecí y mi vieja me dice: "Ya es la segunda vez que vienen a buscarte; si la tercera vez vienen y no te encuentran, te quedás en un instituto de menores". Venía la asistente social a buscarme a mi casa para ver cómo me portaba, qué hacía.*

Al poco tiempo aparece, por recomendación del juzgado, un psicólogo. Esta presencia sería clave, ya que le permitiría volver a confiar y sería el motor para cambiar su estilo de vida:

> *Hasta que me agarró un psicólogo. Y al principio ninguno decía nada: estábamos los dos callados como media hora; él me hablaba y yo no le contestaba, me quedaba todo el tiempo callado. Así, un par de días.* […] *Al comienzo estaba enojado, porque dije: "Me voy a tener que ir y dejar a mi mamá". No le quería dar bola, pero el chabón tuvo un par de cosas conmigo, acciones más que palabras: me ayudó, pero en hechos, y un día me dijo: "Vos, pibe, cambiaste una banda. Ya está, nunca más. Ahora podés empezar otra vez". Él me hizo hacer el documento, me hizo arreglar las muelas, todo; claro, ahí ya estaba todo rebién con él.* […] *El psicólogo es un capo; para mí fue algo importante* […]. *Era de tribunales, él trabaja en solicitud del juzgado. El chabón no es que solo estudió en la facultad: ese tipo tiene vida, sabe lo que es un barrio, sabe lo que es vivir siempre al límite, la tiene reclara. A los dos días de encontrarnos ya estábamos hablando así, como con vos, ¿entendés? Y a veces me decía: "¿Vamos a tomar un café?". Íbamos a un bar y tomábamos café; él tenía una moto y nos íbamos a un bar y tomábamos café ahí. Una reonda. Él estaba con vos. Son esos tipos que se merecen lo que estudian, porque no es solo los libros: es saber escuchar, saber mirar, saber estar, y eso te ayuda. Es lo que pasa también en esta escuela.*

Vivir con sus tíos y la ayuda de este profesional le posibilitó reencontrarse con sus ganas de volver a estudiar, ya que, después de repetir por segunda vez el primer año, había abandonado la escuela. Además, confiesa que lo que lo motivó a cambiar fue la ausencia de su madre, no poder vivir con ella. Estudiar significaría la puerta para un posible reencuentro.

Llegar a esta escuela

Después de un año de estar fuera del sistema educativo, por sugerencia del psicólogo, llegó hasta el Centro de Gestión de Participación (CGP) y, a través de la publicidad, descubrió las escuelas de reingreso.

A pesar de no vivir con su mamá, fue ella quien lo acompañó y anotó. Su presencia en esta circunstancia fue vital para Diego, como él reitera varias veces, sin por eso dejar

de reconocer que lo une a su madre un vínculo turbulento de amor, compasión y riesgo.

Hace dos años asiste a la escuela en forma regular y con un fuerte compromiso con el proyecto educativo, a diferencia de las vivencias anteriores:

> *Mirá, la primera impresión que tuve del secundario fue mala, porque dije: "No… ¿Qué onda? Estos son re exigentes, no te dan ni bola, no se preocupan si entendiste o no". Y cuando entré en este colegio, nada que ver; vos acá sentís que te enseñan, porque te preguntan y te escuchan, y cuando te equivocás te lo dicen bien: "Che, estás diciendo cualquiera; a ver, otra vez". No te digo que hay algunos profes que están en otra, pero la mayoría sabe y te dan tu tiempo.*

"Aquí conocen la realidad"

Un tema que surge durante nuestras conversaciones, al igual que ocurrió con otros estudiantes, es el nivel de exigencia. Diego reconoce las particularidades del proyecto en cuanto a su plan de estudios, que lo hace distinto del resto de las escuelas secundarias, pero no por eso menos riguroso en torno a lo académico, aunque sí destaca la mayor presencia y el apoyo de los profesores tutores. En particular, marca la diferencia en los talleres, a los que se refiere como espacios donde se completa la tarea emprendida en las materias: no los registra como ámbitos independientes y aislados de lo que se hace en estas, sino que los aprecia en su articulación.

Sin embargo, considera que muchas veces sus pares no reconocen este apoyo, y eso los conduce a equivocarse y "creer que eso baja la exigencia, porque están acostumbrados en otras escuelas, donde predomina el rigor, y por eso confunden una ayuda con el 'zafé'".

Unido a esto, encuentra aquí un lugar hospitalario que sabe llamar, *nombrar* a los estudiantes por su nombre y apellido: "A mí me llamaba la atención que te nombren, que te llamen, que cuando no venís alguien se preocupe". No obstante, cree que para algunos chicos esto es un rasgo de debilidad, que no se lleva bien con la exigencia:

> *Pero no es así, porque muchos pibes están acostumbrados a ser un número en las otras escuelas, a que nadie sepa de vos, a que no te nombren, y eso creen que es ser exigente. Entonces cuando lo hacen te suena raro. Por ejemplo, en la otra escuela yo era el número 35; eso era. Nadie te entraba, porque a pocos les importaba quién eras.*

Es frecuente escucharlo usar la expresión *entrar*, que también circuló entre otros estudiantes de esta escuela. Me explica que, cuando alguien "te entra", significa que se saca el miedo y vence el temor que algunos adultos manifiestan cuando están frente a los jóvenes.

> *Nosotros somos como otros pibes; la sufrimos más porque nos pasó de todo, pero somos iguales. Y a veces algunos profesores tienen miedo, te ven raro. Es reconocernos con nuestras historias terribles, pero es así, no dejarse llevar por la ropa o por la cara… Algunos vos los ves con la cara asustada; deben pensar: "Este pibe me va a hacer algo", y eso se nota y nosotros nos damos cuenta.*

Cuando analiza y compara a algunos profesores de esta y otras escuelas, surge un reconocimiento frente a la formación académica de los docentes y directores que trabajan en la escuela de reingreso, unida a su calidad humana:

Se nota en esta escuela que todos conocen la realidad, que además de estudiar no se olvidan que a la gente le pasan cosas, y por eso el plan y la forma de enseñar está centrada en la gente, en los pibes como nosotros, que la pasamos mal, pero que tenemos otras oportunidades. Estos chabones estudiaron, pero vieron la vida de otra manera, para mí; lo asociaron de otra manera. Capaz que dijeron: "Yo quiero, aparte de enseñar, que los pibes puedan ser alguien". En otro colegio te preparan y afuera, chau, ni nos vimos más. Capaz que ellos acá quieren que te lleves un poco más de herramientas. El día de mañana estás solo, ¿eh?, no va a estar ni Francisco [el vicedirector] *ni el asesor... Estás solo buscándote un laburo, pero ellos te dejaron herramientas.*

Al nombrar estas *herramientas*, en su relato está presente el reconocimiento a la formación o capacitación que le brindan, pero que se completa con el respeto y con dos cualidades que menciona insistentemente: la voluntad y la esencia de la formación. Con *esencia* alude a la posibilidad que le ofrecen de convertirse en, y formarse como, sujeto crítico y reflexivo, lo que él en su expresión cotidiana refiere como "no creerte cualquiera". En relación con la *voluntad*, la vincula con un aspecto más *emancipatorio*:

No quieren que nos quedemos pegados a ellos; quieren que sigas tu camino, que tengas voluntad, porque ellos ven que somos pibes que nos da la cabeza, que podemos estudiar, que somos gente, y no que nos dan cualquier cosa para sacarnos de encima. Ellos saben que somos pibes que tuvimos una historia de vida un poco dura y, sin embargo, salimos adelante. Si seguiste adelante de todo esto, es porque podés llegar a más, ¿o no?

Entre las actividades, resalta en especial el taller de proyectos, al que considera relevante porque procura despertar en ellos una mirada crítica y reflexiva, pero a la vez (y refuerza esta palabra) *realista* para organizar un proyecto de estudio y de vida:

En realidad, porque, si no partís de tu realidad, no podés proyectarte, pensar cómo armar tu vida; si no te conocés, no sabés dónde estás parado, no sabés para dónde querés ir. Y eso también se enseña y se trabaja en este espacio de proyectos.

Le reconoce a la profesora de este taller una capacidad para abordar temas sociales actuales e invitarlos y estimularlos a preguntar, discutir y opinar: "Te motiva a hablar, es raro que en sus clases no tengas ganas de hablar; es una profesora copada. Es de Arte y es profesora de esto también, y también es tutora nuestra". En este espacio, se siente considerado por su condición, por poder decir lo que piensa y por su sentido crítico frente a los temas: "A veces discuto pero está bueno eso: no sabés lo que se aprende. Porque hay alguien que le importa lo que decís, vos sentís que interesa tu opinión". Los contenidos sobre los que conversan se relacionan siempre con problemas sociales que se enlazan a las posibilidades de pensarse y proyectar un futuro cercano. No obstante, entiende que no todos los "pibes" están acostumbrados o se animan a hablar, y lo argumenta de la siguiente manera:

Porque nunca se les da la palabra y cuando eso ocurre están metidos para adentro […]. *No es fácil hablar en público, con tus compañeros: a veces te da miedo decir una pavada y que te miren mal; pero te aseguro que lo disfrutan aunque estén en silencio. Es re copado que alguien no te subestime y te dé ese espacio.*

Tal vez por eso considera que la participación en los consejos de convivencia es una instancia que debería enseñarse, o que deberían, en todo caso, buscarse alternativas, ya

que él no comparte el sistema de representación o descree de él. Así, por ejemplo, cuestiona la actuación de los delegados:

> *No quise ser delegado porque después te vuelven loco. La idea es que estemos todos y que cada uno lo vea desde su perspectiva. Porque, aparte, yo lo veo de una manera y se lo digo como yo lo veo, y no sé si eso es bueno, es una forma de influenciar. Cada uno lo va a interpretar como quiere; uno lo va a contar como él lo entendió. Tiene que haber otras formas de participar. No sé, que estemos todos, que nos veamos, que nos escuchemos, no solo los delegados. No digo que está mal, pero algo más general también estaría bueno.*

Otro cambio que esta escuela favoreció tuvo que ver con su forma de expresarse, de usar el lenguaje, con el conocer otras palabras:

> *Ya no hablás como antes, usás otras maneras de expresarte mejor.Al darte tanto espacio para hablar, empezás a saber usar las palabras. Eso es muy importante. En otras escuelas no tenés nada para decir, no les importa demasiado que hables, solo para escuchar si sabés la lección.*

Sin embargo, su aceptación a este proyecto educativo no le impide hacer sugerencias y tener una mirada cuestionadora sobre algunos temas, en particular en lo que se refiere al cuidado del establecimiento. Plantea la dificultad de hacerles entender a los chicos que este es un espacio de todos y que necesita mantenerse. Tiene una apreciación de los adultos de la escuela como *muy permisivos* y señala que, si bien conversan con los jóvenes sobre, por ejemplo, la escritura de las paredes, esto vuelve a suceder al poco tiempo de que se limpian o se pintan. Explica que a los chicos, por una cuestión de edad, les "cuesta sostener la palabra":

> *Creo que, en este sentido, hay que revisar las sanciones, porque esto es de todos, no es mío. Después que nos vamos nosotros, vienen otros pibes, y van a estar así. No sé si esto pasará en la facultad, pero yo creo que hay algo para hacer. ¿Cómo se cuida lo que es de todos?*

"No es solo estudiar; también es saber de la vida"

Diego quiere seguir estudiando; alguna vez soñó, alrededor de los 14 años, con convertirse en piloto de avión. Algún tío lejano por parte de su madre tiene esta profesión, aunque es piloto de la Fuerza Aérea y a él le gustaría ser piloto de líneas comerciales. Al entrar a esta escuela se le abrieron otros mundos, descubrió nuevos intereses en temas que antes no registraba, tal vez por desconocimiento. Aquí lo estimulan por sus inquietudes sociales, ya que le gusta conversar sobre historia y política, y por eso baraja la posibilidad de estudiar algo referido al campo de las ciencias humanas, aunque insiste en la necesidad de combinar estudio y trabajo y, en especial, de estar muy conectado con la realidad. A raíz de esto, vuelve a mencionar a interlocutores como el vicedirector y el psicólogo que lo atendió, que son fuertes modelos identificatorios para él.

> *Estaría bueno estudiar sociología, pero no es solo estudiar; también es saber de la vida, tenés que saber escuchar y comprender. No es solo estudiar; es saber de la vida, de lo que se sufre, de lo que pasa.*

Hace dos años, por ofrecimiento de la escuela, inició una pasantía en un hospital público de la ciudad. Comenzó en el sector de archivos y al poco tiempo lo trasladaron,

por su eficiencia, al área de entrega de turnos. Entra a las 7 de la mañana y sale al mediodía, excepto los viernes. Con lo que cobra, ayuda a su familia y costea sus gastos personales. Resultó una experiencia reveladora, por las relaciones que estableció tanto con los empleados administrativos como con los médicos, que, según explica, también lo animan a que siga sus estudios. En especial, rescata la figura de un médico que al principio parecía muy distante y, sin embargo, hoy entabla con él largas conversaciones sobre política.

Probar(se) que puede trabajar y estudiar lo inclina a pensar en un estudio universitario; no obstante, surgen miedos y dudas. En su caso, teme en particular al ritmo y a la organización de los tiempos porque sabe que puede dejar de estudiar, pero no de trabajar. Si bien no quiere condicionar su elección al trabajo, siente que es un factor determinante para elegir una carrera. Nuevamente recurre a la imagen de que es necesario alguien que apoye, ya que, frente a desánimos, solo la presencia de una persona que lo acompañe lo haría volver a empezar o no dejar.

Lara (21)

Lara es una joven de 18 años que hace tres años que está viviendo en Buenos Aires. Llegó con su papá y una hermana mayor desde Bolivia, persiguiendo una mejor calidad de vida y más oportunidades laborales. Un mes más tarde viajó su hermana menor y, al año, su mamá con otra de sus hermanas. Ya por entonces vivían en Buenos Aires dos hermanos mayores que trabajan en talleres textiles con cama adentro, un trabajo esclavo y clandestino que creció exponencialmente durante la década del noventa en nuestro país. Estos hermanos sostienen económicamente a la familia, ya que su papá no tiene un trabajo fijo, sino que hace tareas de albañilería en forma temporaria, mientras que su mamá cose para diferentes tiendas, pero en forma discontinua.

Vivir en Buenos Aires no ha sido fácil. Mientras su papá y su hermana mayor intentaban conseguir trabajo, ella cuidaba de sus sobrinos y se ocupaba de las tareas del hogar. Esa no era la vida que quería: no solo la aburría, sino que la hacía extrañar aún más su país, en especial el recuerdo que intentaba capturar a través del canto, los bailes y la música andina para –como ella lo expresa– *estar un ratito allá y tener el paisaje de su país*.

Desconoce si su papá alguna vez fue al colegio porque nunca se animó a preguntarle por miedo a lastimarlo; sí sabe, en cambio, que su mamá no pudo terminar la escuela primaria y por eso es la que más le insiste para que ella finalice sus estudios. Las palabras de sus padres la impulsan a buscar permanentemente situaciones de aprendizaje y a valorar tanto la escuela de reingreso.

Aunque quiso completar su secundario en Bolivia, al llegar a Buenos Aires, a los 15 años, tuvo que rehacer el séptimo grado, ya que ambos países tienen planes de estudio diferentes y no existe un sistema regulado de equivalencias. Volvió a hacer ese año en

una escuela destinada a adolescentes y adultos que buscan terminar la escolaridad primaria.

"Yo también quiero estar ahí"

Caminar, curiosear y leer la entusiasman, y fue así como, camino al comedor comunitario adonde todos los días llegaba junto a sus sobrinos a almorzar, descubrió el lugar que la ayudaría a salir de la rutina de las tareas del hogar. Porque, si bien está muy naturalizada la asociación entre mujeres y trabajo doméstico, vive con angustia esta asociación, la rechaza y cuestiona.

Al terminar séptimo grado en la Argentina, dio con una institución cuyo nombre la sedujo y le despertó una enorme expectativa, pues significaba una opción para despedirse de una vida rutinaria que la apenaba:

> *Yo iba a un comedor comunitario y allá enfrente está la Casa del Adolescente, (22) y ya con ese nombre me daban ganas de saber qué era; veía que salían chicas y chicos y se los veía bien, contentos, y yo miraba y miraba y me daban unas ganas... Porque yo comía y después tenía que volver con mis sobrinos a cuidarlos y a limpiar* […]. *Porque yo me preguntaba qué era ese lugar, qué harían; yo me sentía tan reaburrida en mi casa, todo el día metida, y sentía que nunca iba a salir, que mi vida siempre iba a ser así; extrañaba cada vez más mi país* […]. *No sé, buscaba tener algo para hacer, para dejar de extrañar tanto.* […] *Yo pasaba y veía una casa que era para adolescentes, y veía entrar y salir a chicos, y yo decía "Yo también quiero estar ahí", y entonces averigüé. Un día entré y hablé con la directora, que era Diana, y me dijo: "Aquí hacemos actividades de carpintería, música".*

La Casa del Adolescente es un espacio que hospeda –en el sentido amplio del término– a los adolescentes y les brinda acompañamiento para organizar su trayectoria de vida, conectarlos con otras instituciones de los ámbitos de la salud, la educación, la vivienda y el trabajo, y a la vez les propone actividades artísticas, recreativas, solidarias y formativas.

> *Un día me animé. Vi el cartel más grande y entré a averiguar y dejé mis datos. Las directoras me dijeron que me iban a llamar* […]. *Cuando atendí el teléfono, me llamaron y me dijeron: "Ya puede venir", por mi hermana, porque yo cuando entré hablé por mi hermana, que es más chica. No me animé a hablar por mí, pero ella todavía no estaba en Buenos Aires.*

Le llevó tiempo animarse a entrar a esta institución. Como relata ella misma en el párrafo anterior, con la excusa de que era para su hermana, averiguó y consiguió primero la vacante y una beca para ella. Luego obtuvo este beneficio para sí misma:

> *Me vieron con tantas ganas, pero fue otro día, no ese, el que les conté la verdad* […]. *Un día estaba sola y un poco deprimida, y dije: "Voy a volver y a decir la verdad, que es para mi hermana, pero que yo también quiero estar; les voy a contar la verdad". Y cuando lo conté, me la dieron.*

Estar en ese lugar le abrió posibilidades de reencontrarse con sus deseos de aprender y participar en actividades que la hicieron sentirse más segura para retomar los estudios formales. Durante esos dos años, además de realizar diferentes actividades recreativas, se preparó para volver a la escuela, porque temía enfrentarse nuevamente con una experiencia de escolarización. Subraya el enriquecimiento que implicó para ella asistir a

talleres de plástica y periodismo, e incluso integrar una orquesta juvenil, donde aprendió a tocar el violín.

> *Al principio fue muy duro; en una ciudad como esta y siendo de Bolivia, nadie te ve. Ya no sigo yendo allí porque la Casa del Adolescente es hasta que tenés, a lo sumo, 18 años. Pero igual ellos se encargan de ir a averiguar mis notas al colegio, voy al taller del egresado o a clases de apoyo, o ahora los ayudo en la biblioteca para acomodar los libros. Ellos se encargan de verificar en mi casa que yo esté bien; ellos te averiguan todo, es decir, no te dejan sola. La Casa del Niño es igual. Son lugares superimportantes, que te dan lo que a veces nos falta, pero no es que te ven menos, no, porque te exigen; es verdad que te dan una beca, no mucho, pero lo más importante, que te acompañan.*

"Acá tengo que venir; esto es para mí"

En su relato falta precisión; se le dificulta detallar cómo transcurrió la escolaridad en Bolivia. Primero cuenta que hizo toda la escuela primaria en forma continua, aunque después habla de algunas interrupciones debido a una enfermedad en un oído, que la hacía faltar mucho. En nuestros diálogos, al tocar este tema se producen ciertas contradicciones y no queda claro si fueron uno o dos años los que tuvo que suspender debido a su enfermedad en el oído. Lo curioso es que nunca menciona la palabra *repetir*: fueron *interrupciones* que la llevaron a abandonar y volver a empezar, pero esas discontinuidades parecen estar ligadas a la enfermedad. Expresa que en Bolivia no existen ayudas en lo académico y que los criterios de escolaridad suelen ser más severos.

> *Sí, estaba estudiando pero dejé de estudiar un año por problemas de salud. También tenía una pequeña supuración en un oído y me ponían constantemente inyecciones, y tenía que faltar mucho al colegio, y entonces era como que ya quedaba libre, porque allá no te permiten las faltas como acá* […]. *No existen tantas opciones y ayudas como acá, por eso me sorprendió la libertad, que te den a elegir acá.*

Al terminar de recursar séptimo grado en la escuela para adultos, desechó la idea de cursar la secundaria de noche por temor; a la vez, con 16 años, se sentía demasiado grande para asistir a las otras escuelas secundarias de la ciudad. Durante el tiempo que pasó sin concurrir a la escuela, buscó otras alternativas de formación. Si bien la escuela funciona como un espacio legitimado socialmente para escapar del trabajo doméstico, gracias a la Casa del Adolescente encontró las escuelas de reingreso.

> *Yo no quería ir de noche y me sentía grande para una escuela de las otras, entonces me acompañaron a la escuela y me presentaron al director. Me pareció muy interesante la forma de enseñar, el plan; los talleres me parecieron súper: era poder seguir con lo que me gustaba, todo en el mismo lugar. El director me explicó todo con mucha claridad, me dio una seguridad bárbara, y le dije a la directora de la Casa del Adolescente: "Acá tengo que venir; esto es para mí".*

Algunas escuelas funcionan generando y construyendo redes con otras instituciones de la zona; tal es el caso de esta escuela de reingreso, que articula muchas acciones con la Casa del Adolescente. No obstante, es esta joven la que consolida esas redes entre instituciones y establece lazos por fuera de la escuela porque no teme solicitar ayuda y mostrar su necesidad de ser cuidada y protegida.

"¡Qué raro esto de elegir!"

Lara percibía una diferencia entre la educación en Bolivia y en Argentina en relación con la primacía en algunas áreas del saber y con criterios, según su mirada, más rígidos y esquemáticos en el caso de la enseñanza boliviana. Conocer la escuela de reingreso subrayó aún más esas diferencias, por su flexibilidad tanto en lo normativo como en su plan de estudio. Lo primero que la sorprendió fue la posibilidad de optar y elegir horarios de entrada. Esto se debe a que, en ocasiones, las primeras horas son de recuperación o de clases de apoyo, y también dependen del itinerario que realice el estudiante.

> *Me dijeron en la escuela que sí, que podía ingresar y que eligiera el horario que quería, y yo decía: "¿Por qué? ¡Qué raro esto de elegir!". Porque supuestamente en una escuela no se hace eso; son ellos los que te dicen a qué hora tenés que entrar y a la hora que salís.* […] *Me resultó raro, o sea, que yo elija el turno. Si hacía la primera hora, porque la primera hora es de 7.45 a 8.45. Me dice: "No sé si vos querés entrar a las 10.15 o a las 9.05, cuando finaliza la segunda hora, y la primera hora no hay que hacerla porque es muy temprano; no sé si te parece temprano a vos". Y mi mamá dijo: "No, ella va a cursar la hora normal; nosotros estamos acostumbrados, si allí entramos 7.30 y salimos 12.30 a 13.00".* [Se refiere a Bolivia.] *No solo a mí me hicieron elegir; es porque supuestamente hay algunos chicos que elegían ese horario de las 9 para adelante porque es muy temprano venir a las 7 y hay algunos que no, que quieren igual a las 7.45 porque trabajan de noche.*

Valora mucho el espacio de los talleres, a los que concurre desde el inicio, e intenta no perderse ninguno, además de seguir con las otras actividades que tiene por fuera de la escuela. Sus ansias de aprender e interesarse por muchas cosas en simultáneo se perciben y las transmite en cada situación que relata: todo le resulta estimulante y representa para ella una ocasión para avanzar y *recuperar el tiempo perdido*.

El reconocimiento social significa para esta joven entrar en ese otro mundo de lenguajes y relaciones diferentes a las que le ofrecen en su casa; de ahí la trascendencia que le otorga a la institución:

> *Los talleres son muy lindos, son espacios de capacitación que están en el colegio, y es gratis. Y en otros lugares tenés que pagar para capacitarte en música o en diseño gráfico o en caligrafía, y acá te lo dan gratis y hay que aprovecharlo* […]. *Voy también a un centro cultural; está rebueno. Lo conozco por medio de la escuela, porque estar en esta escuela te abre la cabeza. Además de lo que aprendés, están los talleres, y además te conectás con otras actividades. Igual que la Casa del Adolescente, la escuela está para hacernos conocer, tal vez porque muchos de los chicos venimos de afuera y acá nos hacen conocer. Con la escuela fuimos al cine, teatro, entrevistamos a un historiador y fuimos a su casa… Muchas cosas lindas.*

La escuela pasa a ser un lugar vital donde comparte el tiempo con sus pares y amplía considerablemente los vínculos sociales y afectivos. Esto se ve en especial en la relación que construyó con las directoras de la Casa del Adolescente y con los directores de la escuela, figuras clave en las decisiones que va tomando respecto de su vida. Tanto es así que no quiere despegarse de estos espacios una vez terminada la escolaridad obligatoria. Se piensa desde otro lugar, con otra función, pero vinculada a las dos instituciones, que le transmiten vitalidad y posibilidades de despliegue y crecimiento.

> *Desde ya, me puse a pensar: "¿Y ahora qué va a pasar cuando yo salga de acá?". Ya no voy a tener escuela, no voy a tener la Casa del Adolescente porque ya no voy a ir.* […] *Quiero seguir estudiando, seguir*

viniendo acá a la escuela, a los talleres. Ya hablé con el director y me dijo que sí, pero también ya más o menos como un poquito más alejada, ya no dentro del taller como alumna, sino como ayudante… Venir al taller para ayudar a otros chicos a que puedan hacer las cosas que hice yo.

Lara analiza las diferencias entre la enseñanza recibida en Bolivia y las dos experiencias realizadas en Buenos Aires, aunque se detiene especialmente en su vivencia con la escuela de reingreso.

Las clases en Bolivia son más estrictas; es raro que pidan tu opinión. Hay mucha diferencia porque allá en Bolivia no te daban los libros para que hagas bien la tarea, y es triste porque tenés pocos materiales, ni que hablar de tener en la escuela la biblioteca. Además llegás a horario o no llegás directamente; no te ponen tarde como te ponen acá, que llegás 15 minutos tarde y te ponen en el presente "tarde". Allá, si no llegabas a horario, te ponían "ausente" y te dicen: "Ve para tu casa. ¿Para qué viniste si llegas tarde?". Ayer me acordé que entraba a las 8.00 y trataba de llegar a horario para que no me digan nada. Cuesta un montón allá comprar los materiales; cada libro te cuesta $70 u $80, que tenés que comprarlo sí o sí, porque, si no, no podés aprender, no te alcanza con solo ir a la clase, es como si estuvieras ausente también, aunque vayas a clase. […] *Sí o sí necesitás leer los libros, y eso no lo pueden hacer todos porque son caros. Acá vos tenés buenas clases, a veces con solo escuchar al profesor aprendés, y además tenés un montón de ayudas; si no aprendés es porque no le ponés nada de ganas.*

Sin embargo, ese valor no le impide tener una mirada crítica y aguda frente a ciertas situaciones: en especial, cuestiona la falta de aprovechamiento de las tutorías y nota cierta vaguedad en los objetivos que deben plantearse en estos espacios. Aunque, cuando describe la diferencia entre clases de apoyo, gabinetes y tutorías, lo hace con suma precisión.

Las clases de apoyo son de cada materia, con el profesor, para repasar, para adelantar o cuando tenés dificultades; en cambio, en tutorías se supone –o creo yo– que es para ver problemas del grupo o individuales […]. *Pero creo que es para que te ayuden en cosas más generales. El equipo de psicología, para problemas más serios o conflictos psicológicos. El tutor es para que puedas estar mejor con tus compañeros, para aprender mejor, para ver cómo te sentís con el estudio; por eso es un profesor, porque puede ayudarte en las materias.*

Como sugerencia, señala que faltan en la escuela instancias destinadas al debate entre los estudiantes, para discutir algunas situaciones injustas que se generan cotidianamente:

Esta escuela tiene casi todo muy bueno, por eso yo puedo y quiero seguir en contacto, porque especialmente los directores te abren caminos. Pero tendría que haber más participación en temas de la escuela; por ejemplo, que los problemas que uno le cuente a los profesores los traten de solucionar y no que uno le cuente y quede ahí: saber qué pasó después es importante. Pero también un tiempo para discutir entre nosotros, porque hay algunos chicos que están muy sacados. Al profesor de Matemática, por ejemplo, para mí los chicos le tienen miedo y bronca porque él no los deja faltar el respeto como los demás; a la profesora de Historia le faltan el respeto, le gritan, la profesora dice algo y los otros se alteran, y esas cosas deberíamos tener nosotros un tiempo para debatirlo. No siempre los chicos tienen la razón.

No concibe la falta de respeto o el trato despectivo, descalificador o autoritario de algunos alumnos hacia los adultos profesores y tampoco a la inversa. En su país, los adultos, y en especial los maestros y profesores, ocupan un lugar privilegiado. La violencia en el lenguaje le resulta algo extraño de esta ciudad y aún más de la escuela.

Por otra parte, existe en su relato un agradecimiento por la ayuda que recibe por parte

de los adultos, que en varias oportunidades distingue al comparar la experiencia en la escuela de reingreso con la enseñanza recibida en Bolivia o en la otra institución donde completó el séptimo grado:

> *En la escuela hay profesores que se preocupan por nosotros. Por ejemplo, la profesora de Historia y la secretaria de la escuela siempre te preguntan, preguntan si te ven mal, si tenés problemas y en qué te pueden ayudar.* […] *Que alguien te escuche y te mire ya es una ayuda enorme, y con el estudio, igual: el profesor de Matemática, por ejemplo, te pregunta: "Si no entendés esto, decime"; no le importa repetir una, dos, tres, cuatro, cinco veces hasta que le entiendas y te quede.*

El tiempo es veloz

Un día en la vida de Lara está plagado de actividades, desde las 8 de la mañana, cuando entra a la escuela, hasta las 6 de la tarde, cuando llega a su casa.

Asiste en la escuela a los talleres de Radio, Periodismo y Gráfica; tres veces por semana concurre a un curso sobre liderazgo en recreación y dos veces por semana ensaya en un centro cultural para la orquesta juvenil. Expresa en forma recurrente que necesita recuperar el tiempo perdido:

> *Soy una máquina; te vuelvo a decir: no paro; tengo que recuperar el tiempo que perdí* […]. *En Bolivia ya tuve retrasos en el estudio y después dos años sin ir a la escuela, cuidando solo a mis sobrinos, lavando y haciendo las cosas de la casa, mi enfermedad y tantos cambios; en Bolivia además no tenés tantas cosas como acá. Por ejemplo, el taller de Periodismo es superlindo; además que me entrenó en la escritura, tengo la posibilidad de conocer mucha gente importante… Hace unos días le hicimos una entrevista a un historiador, fuimos a su casa… Eso es muy estimulante. Casi no dormí esa noche; tenía miedo de no poder preguntar.*

Cuando no está en la escuela, se organiza para asistir a distintas actividades; casi no sale los fines de semana, y sus amistades son las que comparten con ella alguna de las tantas ocupaciones en las que invierte su tiempo.

> *Algunas veces voy a casa de amigas, pero en general las veo en ese lugar donde hago las actividades* […]. *A mí no me gusta salir de noche y esas cosas; no sé, yo tengo tanto para hacer que comparto mis cosas con chicos y chicas que hacen como yo.*

El temor a perder más tiempo y no saber aprovechar las oportunidades son preocupaciones que la acompañan y la dejan, como ella dice, algunas noches sin dormir.

> *A veces me echo en la cama y me trato de dormir, y no puedo, y me pasan por la cabeza ideas: pienso, pienso* […]. *Se me vienen imágenes o ideas de lo que tengo que hacer, de lo que me gustaría, por ejemplo hablando o imaginando sobre la presentación de un libro que se va hacer en la escuela, y digo: "¿Cómo será? ¿Qué dirá? ¿Me saldrá bien? ¿Podré hacer todas las preguntas que necesito en esa presentación?"* […]. *Y me pongo a pensar así cosas que, no sé, me vienen a mi mente, sobre todo lo que hago: una cosa y después viene otra y otra, y así se me pasa el tiempo y entonces me duermo tarde.*

Entre las propuestas de la escuela, el taller de Periodismo es para Lara uno de los espacios más estimados, porque le ofrece el desafío de escribir y enfrentarse con diferentes personajes de la cultura:

> *En el taller de Periodismo tenés que armar una nota y tenés que saber escribir para que otros lo lean y te*

puedan comprender lo que les quisiste decir. Además, como es para publicar, te reimporta que esté bien escrito porque te leen tus compañeros, los profesores […]. *Por eso yo te decía que en los talleres aprendés un montón, porque usás eso que aprendés a lo mejor en la materia de Lengua.*

Cuando se refiere al estudio, remarca que hay materias que le son más fáciles y están las que le gustan; por lo general, a ella le atraen las materias desafiantes, que la llevan a tener que dedicarles más tiempo para el estudio.

Me puede gustar porque es fácil y resuelvo rápido… Pero después hay temas que me interesan y a lo mejor no son tan fáciles, como en Biología; son interesantes, pero hay que leer más, te llevan más tiempo; no me resulta sencillo, pero no por eso dejan de gustarme. A lo mejor tengo que dedicar más, pero, como me interesan, no me importa tanto.

Vivir en la villa y sufrir la discriminación

Con mucha claridad Lara señala dos tipos de discriminación que sufre tanto en la escuela como en otros ámbitos: uno está vinculado a su origen y el otro se relaciona con el lugar donde vive, una villa.

A pesar de todo, eso no le impide hacerse escuchar, por lo menos en la escuela, frente a calificaciones prejuiciosas y actitudes discriminatorias por parte de algunos compañeros o de profesores. Algunos de sus pares la descalifican por su origen; los que más se ensañan son los varones, que la califican como parte de la *mafia* boliviana, expresión que refleja un alto grado de discriminación que predomina en la mayoría de los sectores de nuestra sociedad. A esta escuela concurren muchos jóvenes de países limítrofes, y la discriminación en función del país de origen o del lugar donde viven evidencia un problema que no resulta ajeno a la institución. Sin embargo, Lara reconoce que no ha sido suficiente el trabajo emprendido por las autoridades y reclama mayor atención para estos temas y, en especial, que se aborden en los espacios de tutoría.

Hay dos chicos que son también de Bolivia, y entonces nos dicen que estamos armando una mafia boliviana o que somos de los narcos. O sea que ya es algo a lo que al principio no dábamos mucha bolilla, pero ahora nos molesta, y hablamos con el profesor y el profesor les dijo algo, pero no fue más a fondo. No les comentó bien el problema a los chicos, no les dijo: "A ver si por favor le piden perdón". Sé que es difícil, porque te pueden pedir perdón y después lo vuelven a hacer. La escuela sola no puede hacer este trabajo porque está más en la sociedad, en todos […]. *Creo que es algo que se escucha en la casa, en todos lados, en la tele, y los chicos actúan en grupos. A los que venimos de Bolivia nos discriminan más, tal vez porque somos más.*

Por más que distingue los esfuerzos por modificar esos estereotipos hegemónicos, no se le escapa que también se apela a ellos e involuntariamente hacen funcionar los prejuicios sociales.

El profesor de tutoría un día dijo: "Esto de escribir los bancos lo hacen los que viven en la villa". Yo salté, casi lo mato, y le dije: "¿Por qué?". "Porque esto de escribir bancos es de una villa", dijo. "Perdón –le dije–, yo vivo en una villa y a mí no se me da por escribir bancos y mucho menos subirme a la mesa y gritar 'boludo' y cualquier otra cosa que le dicen los chicos, y eso lo ven en la casa; depende de cómo son las familias, cómo se lo educa al chico. Por ejemplo, mi papá a mí nunca me escuchó una mala palabra hasta ahora que cumplí los 18 años. No son los que viven en una villa; yo vivo en una villa y no tengo vergüenza y no soy así" […]. *La gente no conoce y habla sin saber, tal vez por desconfianza* […]. *El profesor después trató de arreglarla, pidió disculpas. Es como algo que dicen sin pensar. Lo que pasa que no se imaginó que*

yo vivía en la villa porque tienen una imagen que todos son chorros. Igual yo no puedo hacer igual que él: ese es un profesor desubicado, pero no todos son iguales.

Con su tono firme y su mirada penetrante, no oculta su origen social, cultural y geográfico, y se enfrenta tanto a sus pares como a sus profesores, transformando la discriminación en manifestaciones de justicia y denuncia, pero a la vez en una sobreexigencia por mostrar(se) frente a los otros. En este caso, la denuncia está acompañada por la acción de demostración y, en definitiva, de defensa.

Cuando vos decís que vivís en la villa, te miran raro; por lo menos existe primero mucha desconfianza; se creen que todos son iguales, y existe de todo […]. *Trato de mostrarles lo que soy, lo que puedo, no dónde vivo, pero es difícil, a veces no les interesa. Solo interesa lo que tenés o de dónde sos* […]. *Creo que también la gente opina primero por lo que ve, después te conoce y te trata distinto… Pero tenés que demostrar, siempre hay que demostrar. Por eso te decía que mi papá me enseñó a ser más cuidadosa y yo me esmero para mostrar que se puede, que el lugar, el dinero, no tiene nada que ver, que vos podés ser igual buena persona, estudiosa y vivir con poco.*

Qué hacer después

Lara vive su presente con energía y se apasiona por cada emprendimiento. Por eso dice que no es el momento para pensar en el amor, que "a lo mejor llegue más adelante", a pesar de que en la escuela descubrió que le gusta leer y escribir poemas de amor. Prefiere pensar en su perfeccionamiento, en sus amigos de los talleres y en un futuro que se vislumbra muy esperanzador.

Se inclina por seguir una carrera universitaria como Trabajo Social, pero también le interesan la carrera de Enfermería o la docencia. La atraen las profesiones vinculadas al servicio y también las carreras más cortas, porque considera que la universidad es más exigente y no le permitiría continuar con las actividades que realiza ahora.

Yo quiero hacer varias cosas y, cuanto más rápido sea, mejor, así puedo vivir, porque yo sé que si me voy a meter en la facultad para seguir una carrera, me tengo que olvidar de todo, porque si me quiero concentrar bien, lleva mucho tiempo. A mí no me gustaría dejar ninguna cosa, pero, si empiezo la facultad, quiero terminarla sí o sí; es lo que estaba pensando, pero lo veo más difícil de poder… No sé cómo podría sostenerla… Lo veo como más inalcanzable. En cambio, los cursos son más para mí. La facultad tenés que tener otras cosas.

El temor a no poder seguir con sus actividades parece ocultar otros miedos que de a poco va enunciando, y cuenta que uno de sus hermanos en Bolivia llegó a estudiar en la universidad, pero tuvo que abandonar ya que era prioritario trabajar. La idea de abandono, después de haber apostado a un estudio que ella considera más exigente, la inquieta. No desecha la posibilidad a futuro de iniciar estudios universitarios, pero vuelve a considerar la estrategia que ya empleó antes de retomar los estudios secundarios formales: una especie de rodeo, de acercamiento por otras propuestas formativas que le brinden mayor seguridad de poder terminarlas. Por eso, esta limitación puede entenderse como una estrategia en pos de no generar una expectativa mayor, difícil de sostener, aunque la idea de un estudio universitario forma parte de su deseo.

A lo mejor necesito estar más segura; haciendo varias cosas me parece que puedo probar más saber qué me gusta y probarme a mí. De la otra manera, ¿y si me va mal?; pongo todo en eso y después, ¿qué hago? Es lo único y perdí tiempo y me quedo sin nada: sin el título y sin la posibilidad de trabajar, sin hacer cosas en el mientras tanto […]. *El tiempo va pasando y además de estudiar necesito trabajar; a lo mejor, algo intermedio me ayuda a tener un trabajo y después ver. Pero otra vez el tema del tiempo me asusta; es lo que le pasó a mi hermano, durante tanto tiempo estudiando para después terminar en otra cosa porque necesitaba trabajar, y yo también. A lo mejor hacer cosas intermedias te sirve porque podés trabajar y después estudiar.*

Lara recorre esta experiencia de escolarización sin desencantos, sin desilusiones, como les sucede a muchos jóvenes que sienten que llegan tarde. En este sentido, la escuela cumple una función central para sus proyectos vitales, en especial porque le posibilita acceder a lenguajes y relaciones que le amplían su universo simbólico y despiertan intereses diversos.

"Si no te miran, no existís": experiencias escolares en la construcción de subjetividad

Mis ojos, sin tus ojos, no son ojos.
MIGUEL HERNÁNDEZ

Estas historias abonan la idea de la experiencia en cuanto *transformación de sí*, como aquello que se apodera de nosotros y nos transforma (Larrosa, 2003). Una transformación que adquiere, en ocasiones, una dirección desconocida, que nos arroja hacia diferentes lugares y nos conduce a pensar el lugar constituyente de la experiencia escolar en la construcción de la subjetividad. Porque no hay forma de dar cuenta de la subjetividad sin que se recurra a la mediación del lenguaje y al efecto de los vínculos sociales, como a las palabras enunciadas, reforzadas o silenciadas en las instituciones escolares.

En este caso estamos en presencia de instituciones que nombran a los adolescentes y jóvenes, y nombrarlos les transfiere la autoridad para que ellos puedan nombrar y poner palabras a aquello que antes no podían por falta de herramientas de todo tipo, incluso del lenguaje, como lo expresa el propio Diego.

En ambas historias queda al descubierto la centralidad de esos lazos sociales que sostienen cuando existen ciertas ausencias o los vínculos primarios se complican. En este sentido, la función del campo social, de las instituciones, cobra relevancia siempre que cumplan con la tarea de protección y cuidado que los sujetos necesitan para poder reconstruir sus vidas, tanto la privada como la colectiva (Touraine, 2006).

A aquellos sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, la presencia de ciertos soportes sociales les proporciona la posibilidad de asumirse como actores sociales y construir estrategias de acción, en tanto que aquellos que no logran contar con ello

quedan definitivamente desafiliados y arrojados a situaciones de gran fragilidad.

Los relatos aluden a una multiplicidad de redes sociales por las que circulan estos jóvenes, que, contrariamente a la inacción, intentan revertir sus condiciones de desintegración, no siempre de la misma manera ni con la misma fuerza. Entre esa multiplicidad se ubica este nuevo espacio educativo, al que ellos reconocen como lugar de protección y que favoreció que encontraran una nueva posición frente a la situación de aprender, por un lado, y a la de imaginarse hacia un futuro, por el otro. En ambos casos resurge con fuerza el reconocimiento personal, el trato, el sentirse mirados.

Hacen mención a una mirada que los conforma como sujetos, porque, como dice Diego: "Si no te miran, no existís". Tras esas miradas, estos chicos se encuentran con otras subjetividades, de las que pueden esperar algo, y saben que también se espera de ellos. En ese reconocimiento mutuo se crea una complicidad, cargada de solidaridad, placer, comprensión, enfrentamiento, obstáculos, que los ayuda a lograr sus propósitos, porque siempre la mirada del otro nos hace conscientes de nosotros mismos. De allí que esa mirada los habilite a tramitar de otra manera la escolaridad que antes fue interrumpida; gracias –aunque no solamente– a esa relación con los adultos a la que Diego alude con la expresión *entrar* ("ellos saben entrarnos"). Son adultos que ingresan al mundo de los jóvenes despojándose de prejuicios y miedos irracionales, miedos que surgen de asociar situaciones de delincuencia y violencia al "joven pobre". En efecto, existe un discurso social ambiguo respecto de las atribuciones a los jóvenes, atravesado por diferencias de clase: por un lado, se exaltan valores como la espontaneidad, la frescura, la sinceridad y, por el otro, se desencadena –sobre todo cuando se trata de jóvenes de sectores pobres– una "batalla represora" contra las características, también atribuidas a los jóvenes, que atentan contra el orden establecido. Así, a los jóvenes se les teme y se los admira, se los premia y se los castiga (Reguillo Cruz, 2000).

El entramado de sus vidas muestra una vez más la centralidad que adquieren los vínculos primarios y su determinación a la hora de animarse a cambiar de vida o en la protección que sienten frente a esas figuras, especialmente la materna. Sin embargo, las renuncias primarias tienen espacios para investir a otras figuras dentro del campo social, a través de la búsqueda de referentes identificatorios; esto les permite alejarse y sustituir "las del mundo privado", buscar y apoyarse en otros rostros, ideas, creencias, que posibilitan desplegar un proyecto.

Por eso, tanto Lara como Diego hallan en otras personas (el psicólogo, la directora de la Casa del Adolescente y, en especial, los docentes de la escuela de reingreso) estas figuras identificatorias que *abren la posibilidad de reencontrarse* consigo mismos, con sus deseos y a la vez con sus pares.

En ocasiones son estas instituciones las que protegen y las que devuelven un sentido, pero para que ese sentido se haga efectivo es necesario enunciar, contar, sentir que alguien los quiere, los espera, los recibe, y ese alguien pueden ser los padres, el tío, el docente o el psicólogo.

Así, esta nueva propuesta de escolarización deja a Lara y a Diego en la posición de revisar introspectivamente sus otras historias escolares. Sin desconocer responsabilidades

en las repeticiones y abandonos anteriores, como el efecto de sucesos dramáticos que explican discontinuidades, se atreven a analizar las formas de la vida escolar que producen distanciamientos. Ese análisis solo es posible a partir de atravesar una situación que los interroga y los hace contrastarla con aquello que vivieron. Pero, por cierto, existen diferencias en los modos en que los sujetos o los grupos se conectan y usan ciertas herramientas culturales para pensarse y analizar el transcurso de su escolaridad; esos atributos son producto del contexto de la acción mediada. En esta ocasión, ambos jóvenes dicen reencontrarse en la escuela con un nuevo universo simbólico y con nuevos modelos para relacionarse con los adultos y pares. Cuando Diego se refiere a esta experiencia como *escuela* y a las otras instituciones como *la secundaria*, implícitamente alude a esta última como una situación de despersonalización y anonimato. La palabra *escuela* es empleada en un sentido metafórico, asociada a aquello que se aprende como herramienta cultural básica y a la vez duradera, profunda, como es la escritura y la lectura, herramienta de la que uno se apropia y que ofrece verdaderas oportunidades, en comparación con aquello que secunda, complementa, que es menos importante, que se puede dominar pero no comprender. Porque la noción de *escuela* sigue representando un lugar de inclusión y de subjetivación y, en este caso, para estos jóvenes, parece implicar formación, apropiación y uso de herramientas culturales, para potenciar su emancipación y humanización.

Algo semejante se observa en Lara cuando afirma la necesidad de seguir en contacto una vez que termine la escuela, aportando una clave de que algo diferente ocurre allí, que algo de esta integración entre el afecto y la justicia distributiva del saber está sucediendo. Se comprende, por lo tanto, que todo lo que implique formación y participación es subjetivante, y todo lo que apueste a restituir lugares y posiciones construye una subjetividad colaborativa.

Las relaciones construidas allí, al destacar a uno u otro profesor o a los directivos, despertaron o afianzaron deseos de leer, participar o estudiar. En ambas historias está presente el reconocimiento de una experiencia educativa que intenta restituir el valor al saber, al conocimiento, sin descuidar los acercamientos afectivos, al amor dado como acto de reparación e igualdad de los seres humanos.

18. Es un nombre ficticio. Se mantiene la voz en primera persona de quien realizó la entrevista y la posterior reconstrucción del relato.

19. Diego refiere que en la escuela le decían “trapo”, que marca, que subjetiviza y remite a aquello que sirve para limpiar, lo sucio, y que, por tanto, puede ser desechado.

20. Una vez más aparece en los relatos de estos jóvenes el valor puesto en la mirada del otro: miradas que conforman al sujeto, le dan existencia.

21. Es un nombre ficticio.

22. La Casa del Niño y la Casa del Adolescente son espacios en distintos barrios de la ciudad de Buenos Aires para el ejercicio y promoción de sus derechos. Fueron creadas en 1992 y aprobadas por decreto 573/92. Los destinatarios son niñas, niños y adolescentes de los distintos barrios de la ciudad. Actualmente funcionan dos

Casas en la Villa 21 (Barracas), una en el Barrio Illia (Bajo Flores), una en Plaza Matheu (La Boca) y una en Cafayate (Lugano). Niñas y niños de 5 a 12 años asisten a la Casa del Niño, y adolescentes de 13 a 18 años a la Casa del Adolescente. También funcionan grupos de jóvenes que han egresado de la institución (de 18 a 25 años).

CAPÍTULO 6

Una nueva forma de hacer escuela

Ahora me siento tironeado porque por momentos estoy solo, ya que, si me junto con algunos pibes o con mis primos, sé que vuelvo a consumir, y hay otros pibes que, como sabían que yo estaba en esa, no me dan bola, aunque yo les digo que no estoy […]. Es una vida muy atractiva, la noche, las drogas, el baile, la joda… Yo sé que por ahora no quiero estar en esa, y en eso esta escuela me da cosas, me ayuda para no entrar de nuevo.

ESTUDIANTE DE ESCUELA DE REINGRESO

Políticas de reconocimiento

Entrar, *salir*, *volver* son expresiones que circularon en varios de los diálogos con los estudiantes; en algunos casos cargados de una vehemencia y crudeza que nos advierte que muchos de ellos reclaman adultos que los cuiden, orienten, pero sin por ello cercenarles sus acciones.

Las interrupciones escolares son frecuentes y pueden entenderse como la vivencia de los adolescentes y jóvenes del tiempo inestable que los circunda; en ocasiones, se perciben sin proyectos o con poca probabilidad de imaginarlos o concretarlos.

Un paisaje social que los enfrenta a escenarios en los cuales se fortalecen algunas disociaciones históricas, como la relación entre el saber práctico y el intelectual o académico. De esta forma, las nuevas oportunidades los confrontan con una realidad que descree del intelecto para las actividades manuales, que se les presentan mayoritariamente como opción en el futuro laboral. Así, se los descarta de las expectativas académicas, considerando a priori que *lo práctico* será lo que puedan y deban asumir.

Una nueva escuela que apueste a la inclusión y democratización de las prácticas educativas tendrá que superar esa dicotomía y poner el acento en la integridad del saber, al entender el proceso de aprendizaje como una experiencia multidimensional, que involucra tanto el pensamiento y el afecto como la acción multirreferencial, ya que existen otros territorios donde los adolescentes y jóvenes desarrollan sus vidas, acceden a conocimientos, aprenden, disfrutan y tratan de integrarse al mundo.

En efecto, tal consideración sobre el aprendizaje produce que los estudiantes se autoricen a desarrollar su potencial cognitivo y le concedan al pensamiento un lugar central. Estos jóvenes aseguran que en la escuela de reingreso *volvieron a "pensar*"; es decir, se puede dar sentido a lo que se es y a lo que se piensa y se siente para y con alguien. Se resitúan ante sí mismos y ante los otros desde una posición y disposición subjetiva que pondera sus capacidades intelectuales, y por lo tanto debilita aquella disociación entre el saber práctico y el intelectual.

Esto será posible gracias a la potencialidad de una situación pedagógica que priorice el reconocimiento de los sujetos y combata la proyección de una imagen inferior, es decir,

que no los considere carentes e incompletos frente a otros "superiores" o mejor formados. La fuerza de la proyección social de esa imagen somete a los sujetos hasta el grado en que se internaliza y les imposibilita percibirse y asumirse como actores constructores y con derechos.

En un contexto de fragmentación social creciente, las acciones de reconocimiento remiten a metáforas de cuidado, en función de una política educativa atenta al problema de la exclusión. También se expresan en la forma contundente de rechazo e interpelación al modelo de las escuelas *recolectoras* tradicionales, a las que son "derivados" o concurren en general los adolescentes y jóvenes repetidores o con historias vulneradas.

Una política de reconocimiento influye en la constitución subjetiva de los estudiantes y ellos la experimentan en el sentirse iguales, amparados y hospedados por los adultos. Y un modo de llevarla a la práctica es hacer habitable el lugar de la formación para esos jóvenes que, después de mucho andar, llegan por segunda vez a efectivizar el derecho a educarse. Recibirlos y asistirlos, sí, pero ello no excluye enseñar; por el contrario, que se sientan albergados es una condición imprescindible, que los compromete a organizar y participar en una situación de aprendizaje. Se disuelve, así, la falsa dicotomía entre prácticas de contención/asistencia y prácticas de enseñanza. Es tan necesario ser escuchado como lograr aprender gracias a una enseñanza que diversifica, que recurre a varias metodologías de aprendizaje que amplíen los márgenes de acción para que todos puedan acceder al conocimiento.

Estas acciones de reconocimiento son posibles cuando logran la inscripción, por un lado, del sujeto en un tejido social y, por el otro, en un insistente trabajo institucional, porque el reconocimiento alude a pensar al sujeto siempre en relación con un otro (Ricoeur, 2001), que trae aparejado un modo de ser y estar en la sociedad para volverse sujeto de derecho.

Asimismo, una política de reconocimiento también tendría que apostar a las prácticas de horizontalidad en la comunicación. La estimulación del intercambio intra e intergeneracional se convierte en una actividad central que hace a los estudiantes parte de la experiencia educativa y los dispone a ser reflexivos y críticos, como queda de manifiesto en las discusiones sobre las tutorías o en la propuesta de que se "supervise" a los profesores para que no se olviden de que la acción primordial es que enseñen.

En la medida en que logran apropiarse[23] del proyecto educativo, lo interpretan, forman parte de esa vida institucional; además, no solo pueden proyectarse, sino también intentar cambios y modificaciones al propio proyecto. Parafraseando a Baquero (2007), las innovaciones educativas encuentran un obstáculo en su implementación cuando no logran el consenso y apropiación por parte de los actores implicados, ya que no solo necesitan del dominio práctico de las innovaciones propuestas.

En otras palabras, se pone en movimiento el reconocimiento de la capacidad de acción y decisión de los sujetos/estudiantes en la producción de sentido de esa actividad educativa. La formación, el aprendizaje, se convierte en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que los estudiantes se vuelven participantes más responsables y comprometidos, y van transformándose en la medida en que participan de la situación,

porque perciben que allí su voz tiene un lugar y sus acciones producen efectivos movimientos (Rogoff, 1997; Wertsch, 1991; Smolka, 2010).El regreso de los estudiantes a la escuela y su continuidad en ella están enmarcados en el nuevo sentido que le atribuyen a la experiencia de formación, lo cual nuevamente crea un lazo pedagógico, una subjetividad, allí donde no lo había. Este nuevo lazo con la escolaridad conduce a pensar en las formas de subjetividad que produce y hace posible *una inversión afectiva*, que se sostiene por el compromiso y la intensidad de las relaciones pedagógicas que permiten que estos estudiantes se inserten en el mundo escolar y el mundo social.

Al cruzar la fortaleza de esta experiencia con la historia previa de estos jóvenes, una historia de sobresaltos y discontinuidades, hay condiciones que se han modificado y acontecimientos que irrumpieron, con lo cual es posible que en un tiempo sean contados como otros modos de formación y construyan una narrativa con otros sentidos acerca de lo que es una escuela.

Siguiendo algunos indicios

La convergencia de los enfoques de tradición etnográfica con los estudios socioculturales en torno a la constitución de la subjetividad nos ha permitido profundizar en algunas claves que entrecruzan las singularidades de las experiencias de vida de estos jóvenes, las formas de incidencia del contexto en el que viven y la determinación o influencia de la experiencia escolar.

Los chicos hablan, discuten, reflexionan acerca de la escuela, es decir, teorizan sobre ella, al igual que se polemiza, en un nivel más sistemático y formal, en el campo educativo y académico. Es importante hacer notar que la claridad con que algunos estudiantes enuncian los problemas no es un tema ajeno a los análisis pedagógicos sobre las políticas educativas; por el contrario, probablemente muchas de las disposiciones efectuadas en estas escuelas de reingreso hayan tenido lugar porque sus creadores fueron al encuentro de sus protagonistas. Por eso, sus problematizaciones y el contraste que hacen de su propia escolarización nos llevan a afirmar que hoy es impensable una mutabilidad educativa sin incorporar sus miradas y pensamiento.

En lo que sigue se intenta ordenar, a modo de síntesis, los rasgos más salientes que los jóvenes subrayaron durante las conversaciones para reinventar o refundar la escuela.

Revisitar la enseñanza

Un punto clave para considerar al ensayar otros formatos escolares es redefinir el modo en que se recrea la transmisión y distribución de los saberes, es decir, centrarse en

hacer efectivo para todos el acceso al conocimiento; esto implica inevitablemente poner el foco en el aprendizaje y revisitar la organización que asume la enseñanza y los efectos que produce.

El valor atribuido a establecer un itinerario para el cursado de las asignaturas en función de los puntos de partida de cada estudiante y de lo ya transitado y aprobado es lo que ellos caracterizaron como *practicidad*. Con esto se quiebra el circuito perverso y el castigo que instituye el régimen académico de las escuelas secundarias tradicionales de hacer repetir a un chico por el hecho de adeudar un cierto número de materias del año que cursa o de años anteriores.

La menor cantidad de asignaturas apunta a terminar con la superposición y reiteración de temas a lo largo de los años, incluyendo la eventual profundización y complejización de problemas relevantes. Así, la mayor flexibilidad y el reparo en lo que ya se hizo permiten poner en juego capacidades nuevas y promover la asunción de compromisos respecto de la tarea escolar. De igual forma, la variedad de espacios y tiempos para el aprendizaje (talleres, seminarios, clases de apoyo, pasantías) es medular en una escuela que intenta acompañar diferentes recorridos de formación y apunta a la intensificación de la enseñanza, es decir, a producir una diversificación de situaciones que implique continuidad de ciertos núcleos temáticos, abordados desde diferentes perspectivas y espacios, lo que conlleva una continuidad y progresividad de los saberes que se despliegan en forma simultánea en las diferentes situaciones de enseñanza que se proponen.

La diversificación de propuestas para profundizar, ampliar temas y pensar problemas no implica en absoluto una disociación entre los espacios que asumen las asignaturas curriculares y las denominadas *extracurriculares*, como podría ser talleres, ateneos, pasantías, entre otras formas. Por el contrario, implica avanzar en una integración que entienda que lo creativo, transformador o innovador no se circunscribe a los ámbitos extraescolares o que están por fuera de la organización de las materias, sino que se configura en el sentido que asume la propuesta formativa, que los docentes diseñan a través de la construcción de núcleos temáticos o problemas –en algunos casos, propios de las asignaturas–, que pueden ser leídos, significados de modos diversos y en distintos escenarios, pero con similar intensidad. De esta forma, la enseñanza pasa a constituir un asunto central de la escuela, pensada y diseñada por el conjunto de los profesores.

Redefinir las relaciones entre estudiantes y enseñantes

El seguimiento a los estudiantes concierne más a las formas de vinculación pedagógica, ya que, si bien no cabe duda de que el tamaño de la institución es un factor relevante, no siempre resulta una condición necesaria –ni menos aún suficiente– para generar un tipo de relación más democrática y participativa. El vínculo tejido entre profesores y estudiantes es central a la hora de hacer efectiva la práctica escolar y de

revertir una construcción subjetiva que los aleja no solo de la escuela sino de una buena disposición al aprendizaje y al conocimiento.

Una y otra vez los estudiantes repiten que los docentes que saben enseñar son los que se involucran en la tarea y promueven procesos de motivación. Con la categoría *agregarse* explican cómo los adultos entran en su mundo adolescente, joven, y se animan a conocer sus necesidades y expectativas, dejan de temerles, los consideran personas antes que estudiantes y, en este camino, les otorgan autoridad para aprender.

Estas nuevas relaciones pedagógicas se caracterizan por las mutaciones en las miradas de los adultos sobre los jóvenes, que superan los abordajes discriminatorios y estigmatizadores frecuentes en el mundo escolar. En este sentido, se genera un nuevo vínculo, sostenido en la espera y confianza en el saber y la capacidad que despliega el otro. Una espera –por parte de los profesores en la tarea de enseñar– que no es pasiva, pues se basa no en distinciones arbitrarias ni abusos de poder, sino en la coherencia y el significado que la enseñanza adquiere para los adolescentes y jóvenes estudiantes, así como para los docentes.

La variabilidad en la conformación de grupos de trabajo

El trabajo en escuelas con menor cantidad de estudiantes por curso mejora las condiciones para desplegar situaciones de enseñanza, agudizar los seguimientos y reparar en los diferentes tiempos y ritmos de cada persona. Sin embargo, la clave radica en la oportunidad que tienen alumnos y docentes de vincularse a distintos grupos. En efecto, la flexibilidad en el sistema de cursada predispone a que la relación entre jóvenes trascienda la conformación del curso tradicional y así amplíe vínculos construidos según afinidades, gustos, intereses, a la hora de participar en determinados espacios curriculares o de abordar temas específicos que tienen dentro de la escuela una dimensión pública, como los debates, los ateneos. En otras palabras, se genera algo de comunidad que no solo incentiva la circulación de los estudiantes, sino que desmorona la segmentación y el aislamiento entre profesores, que logran expandir sus conocimientos en otros escenarios y junto a colegas. La movilidad en la conformación de grupos de estudiantes y profesores pondera el intercambio intra e intergeneracional y favorece una mayor implicación en los asuntos comunes que hacen a la vida escolar.

Los sistemas de acompañamiento

Sin duda, prevalece en los jóvenes el pedido de ser acompañados en su escolaridad desde un lugar que abra una interlocución tanto con otros actores de la escuela como con

otros lugares de la comunidad. Las escuelas deberían redefinir el motivo que porta el *acompañar una trayectoria* ahí donde se trata de aprehender las combinatorias de las relaciones de los adolescentes y jóvenes, entre su singularidad y la especificidad que acarrean las situaciones formativas: entre lo que pasa en su vida y lo que pasa en la escuela.

En esa configuración sobre el propósito de crear un sistema de apoyo, surgen acciones más específicas y operativas que llevan a enfrentar problemas concretos, como las inasistencias reiteradas, que perjudican la continuidad en el aprendizaje y la filiación con la institución o impiden tomar conciencia del rendimiento académico que se alcanza y buscar entonces las estrategias para sortear ciertos obstáculos.

Muchos chicos, adolescentes y jóvenes están sujetos al abandono y en ocasiones temen volver a esa vida conflictiva y vertiginosa que les demanda la calle, porque las posibilidades de conseguir un trabajo o de participar en actividades deportivas, culturales, comunitarias y políticas no siempre resultan accesibles.

Por eso, armar un acompañamiento para los estudiantes significa pensar en distintas acciones que atiendan en simultáneo la relación de cada uno de ellos con el estudio y que también tiendan a ampliar prácticas colaborativas entre pares que los lleven a organizar actividades que extiendan las paredes de la escuela y los motiven en la búsqueda de territorios culturales, comunitarios y recreativos, allí donde es posible crear otros itinerarios de formación.

Nos referimos a crear *sistemas de acompañamiento* porque sugieren trascender el espacio particular, a veces desarticulado, de ciertos apoyos que existen en las escuelas, como las tutorías, los equipos de profesionales de programas o de la propia institución. Se trataría de generar un sistema que superase esas fragmentaciones y lograse conformar una "trama de sostén" para la escolaridad de los estudiantes: un tejido construido por distintos actores de la escuela, de la comunidad, incluyendo a los propios estudiantes, con el fin de pesquisar cuáles son los "puntos de debilidad" que llevan a que en ocasiones resulte difícil mantener la escolaridad o armar un proyecto de vida que integre los procesos de sistematización y progresión que requiere la formación.

La gobernabilidad de la institución: un trabajo colectivo

El lugar de los equipos directivos y del colectivo docente se convierte en un pilar esencial a la hora de llevar adelante una nueva institucionalidad. Los tiempos de diálogo con equipos de supervisión y otros actores educativos abonan la definición de acuerdos organizacionales en pos de impulsar una propuesta académica de una manera más democrática y participativa.

Llegar al cargo de director no solo por listados de puntaje que organiza la carrera docente, sino *asumirlo* a través de un mecanismo de entrevistas o por impulso de la comunidad, permite una adhesión y apropiación del proyecto que se va a dirigir. En los

concursos para los cargos de conducción, sería lícito que se contemplase, además de la presentación de un proyecto, un perfil de docente que no perdiese de vista la singularidad de los sujetos y se replanteara en forma constante las maneras de enseñar y aprender, en particular de los que hayan atravesado situaciones de alta vulnerabilidad social y educativa.

El análisis riguroso de esta nueva experiencia también señala un tema conflictivo y aún no resuelto dentro del campo educativo, como lo son la evaluación y el seguimiento de la tarea docente. Los diálogos con los estudiantes arrojan el interrogante por el lugar del adulto profesional en su elección por esta profesión y, en consecuencia, por su trabajo autónomo, aunque advierten que se trata de una profesión que se encarna dentro de un asunto que es público, como la educación, y que, por tanto, deben existir controles adecuados para su desempeño. Es central sostener que una acción de reconocimiento sobre los sujetos en posición de aprendices requiere hacer visibles las situaciones educativas y, por ende, crear dispositivos de supervisión y reflexión con la participación de los profesores, que permitan pensar la escuela como un espacio de aprendizaje no solo para los alumnos, sino también para los adultos que allí trabajan.

Protagonismo y participación de los estudiantes

Como espacios propicios para la participación de los jóvenes, tanto en la vida estudiantil como en la vida comunitaria, las escuelas pueden valerse de un sinnúmero de propuestas para que los estudiantes se organicen colectivamente y exploren alternativas de implicación en las que pongan en juego sus preocupaciones, sus intereses y sus particulares formas de comprender e interpretar el mundo escolar. La dinámica escolar podrá verse renovada, lo que ampliará la vida democrática y ofrecerá canales precisos para que los estudiantes asuman una práctica ciudadana. El hallazgo, constatado, consiste en ponderar distintas convocatorias donde promover actos de diálogo y confrontación entre los estudiantes y los docentes. En esos intercambios vale la pena hacer circular con cierta frecuencia la pregunta sobre la escuela secundaria o el proyecto de formación que se quiere construir. Como parte de una actividad que promociona los procesos de participación, por fuera de las más conocidas (como el consejo de convivencia o los centros de estudiantes, como instancias de mayor autonomía), apostar a las experiencias de asambleas y de mesas de trabajo y gestión con la comunidad representa un intento de apelación que está ligado a la discusión y resolución de problemáticas que los estudiantes detectan en el funcionamiento de la cotidianidad escolar y que pueden trascender a su vida política y social.

Por consiguiente, el sentido de implicación y participación solo puede entenderse desde la determinación de cada estudiante como un agente social, como alguien a quien se le reconoce el derecho a entrar en el juego, a decidir, a opinar y a tener el control de las cuestiones que lo afectan vitalmente; a tener, en fin, su lugar y su voz. De esta forma,

los jóvenes no solo obtienen un dominio de los saberes o conocimientos ofrecidos en la escuela, sino que, al participar en distintas situaciones, se apropian del proyecto escolar y lo hacen parte de su experiencia de vida.

Una mirada integral y articulada del sistema formador

Existe abundante bibliografía sobre la problemática de la falta de articulaciones entre los niveles del sistema educativo. En la mayoría de estas lecturas se plantea la necesidad de revisar los puntos de ruptura y discontinuidad entre los niveles, así como también de hacer visibles a los estudiantes en su momento de pasaje y transición de un nivel a otro. Hacer hincapié en la enseñanza, en las condiciones que esta presenta en las diferentes etapas, es un requisito central. Sin embargo, impera que la escuela secundaria reciba a los adolescentes averiguando sus recorridos anteriores, familiarizándose en ciertos casos con sus distanciamientos y ausencias. Los relatos de los estudiantes nos alertan acerca de que el vínculo de desconexión con lo escolar no siempre se produce en el inicio del nivel secundario, sino mucho antes, y esto amerita ser retomado desde cualquier formato que se diseñe para una nueva escuela secundaria. Esa relación difícil con la institución tiene un tiempo de gestación que, para una gran mayoría, se inscribe en la mitad o hacia el final de la escuela primaria, cuando descubren la vida acelerada, penetrante y transgresora que les propone el barrio, la esquina o la calle.

El alejamiento se expresa a través de frecuentes inasistencias, que –como estos jóvenes explican– se deben a fuertes sometimientos y múltiples explotaciones, ligadas en ocasiones al trabajo infantil, al consumo de drogas, al maltrato y al temor hacia los adultos, que por ser “menores” los iniciaron en el delito. (24)

Tal vez por ello sea legítimo pensar que una escuela que apueste al reconocimiento de los sujetos tenderá a impulsar un abordaje de articulación con las escuelas primarias desde una perspectiva integral y especialmente territorial, para elaborar estrategias inclinadas a resolver las situaciones de desolación que sufren muchos chicos y que las instituciones en ocasiones no logran ver ni resolver a tiempo.

El trabajo entramado junto a las organizaciones sociales

Los cambios contemporáneos alteran la identidad de los procesos de escolarización y debilitan algunos rasgos que durante mucho tiempo constituyeron el modo de enseñar y aprender. Por eso, un proyecto educativo hoy no puede pensarse sin una mirada colectiva y colaborativa con otras organizaciones sociales y comunitarias. En sus relatos, los estudiantes dan un lugar preponderante a otras instituciones, por las que llegaron a la

escuela o que los ayudan con la organización de sus vidas cotidianas. Por tanto, así como no basta la distribución de recursos económicos –becas, viandas, boleto estudiantil– ni la entrega de materiales pedagógicos para producir mayores niveles de permanencia escolar y mejores niveles de rendimiento académico, tampoco es posible que la escuela lleve a cabo esta empresa sin la ayuda de otras organizaciones, en especial frente a las situaciones de tan extrema vulnerabilidad que padecen muchos adolescentes y jóvenes. Se organiza así una trama, una red de acompañamiento social, que permite que muchos de los jóvenes no solo amplíen sus márgenes de formación, en otros espacios públicos, sino que también cuenten con la ayuda necesaria para encarar proyectos vitales.

En la actualidad, las iniciativas comunitarias de organizaciones sociales dejaron de ser accesorias: forman parte central del campo educativo, que se define por el conjunto de acciones y esfuerzos que se potencian para llevar adelante la tarea estrictamente escolar. Por eso, podemos sostener que un espacio de escolarización supone una actividad vital de constitución de tramas sociales necesarias para asegurar las condiciones internas de trabajo escolar. Por otro lado, las instituciones sociales brindan otras miradas sobre los niños, los adolescentes y los jóvenes, que permiten comprender mejor su vida, sus anhelos y sus pesares cotidianos. Las relaciones con esas otras instituciones abren perspectivas diferentes sobre los estudiantes, fuera de las representaciones que lo escolar construye sobre ellos, y permiten desplegar un puente entre la trayectoria escolar y la trayectoria educativa que se consolida al participar los chicos en diferentes espacios y experiencias con más autonomía que ofrece la comunidad y, por tanto, apropiarse de diferentes instrumentos y herramientas culturales propios de esas experiencias. De esta forma, el diálogo y la acción conjunta con organizaciones sociales renueva la autoridad y el compromiso de las escuelas con una educación democrática que crea ciudadanía.

23. “La categoría de ‘apropiación’ inscripta en la teoría de la vida cotidiana desarrollada por la filósofa Agnes Heller muestra su potencialidad y permite dar un nuevo paso hacia el papel que desempeña la capacidad de acción o la decisión de los individuos (inherente al concepto de *agency*) en la producción de la cultura” (Batallán, 2007: 28).

24. En algunas entrevistas, varios jóvenes explicaron que a los 10 u 11 años integraron grupos, “bandas de barrios” dirigidas por jóvenes o adultos, quienes los iniciaban en la práctica del robo ya que, por ser menores, no les sería aplicada la correspondiente penalización. Otros forman lo que se denomina *ranchadas*: grupos de chicos que van desde los 6 a los 18-20 años; es frecuente que no vean a las familias, y en su mayoría dejaron la escuela o van muy discontinuadamente; viven rodeados de drogas y armas, y se protegen entre sí de los peligros de vivir a la intemperie social.

Epílogo

Asistimos a un debate público acerca de cómo hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva e igualitaria que garantice y avance hacia la universalización.

Es sabido que el problema no debe buscarse en lo educativo –en la expresión más amplia o genérica del término–, sino en lo educativo organizado bajo la forma de lo escolar y como modo exclusivo de producir aprendizaje (Baquero, 2007; 2008).

Hoy las orientaciones políticas plasmadas en documentos sobre la escuela secundaria plantean la necesidad de una oferta educativa que diversifique las formas de acuerdo con las particularidades de los sujetos, pero que sea igualitaria en cuanto a la calidad de la enseñanza y la pertinencia social y académica de los saberes que se transmiten.

Posicionarse en esta perspectiva reafirma políticamente la convicción de que una sociedad se torna más justa cuanto más igualitaria sea la distribución de sus bienes materiales y simbólicos, y cuanto más democrático sea el modo de pensar esta distribución.

Pero la fundación de un nuevo modelo institucional no deja de producir ciertas tensiones y fluctuaciones, porque la definición de esa nueva distribución del tiempo escolar, de los saberes disciplinares, de los sistemas de acompañamiento, se produce en contextos de preocupación y disputas educativas expresadas en la cotidianidad de las instituciones. A la hora de compararse con otras escuelas, tanto en algunos docentes como en los estudiantes subyacen y prevalecen imágenes acerca de lo que debería ser una escuela en la que se emplean parámetros más conservadores y tradicionales. Es decir que, en la búsqueda de una nueva identidad escolar, por momentos se recurre a la necesidad de resguardarse en aquello conocido, probado, tal vez porque la organización de un nuevo proyecto formativo suele despertar temores y ambigüedades, que se vislumbran en la necesidad de volver a ciertas normativas o pautas institucionales que suponen mayor gobernabilidad.

Estas vacilaciones generan también una paradoja en relación con la decisión de promover otro lugar para los jóvenes en su construcción como estudiantes. El desconcierto y la incertidumbre frente a lo nuevo conducen a algunos a añorar un lugar y posición *común* y *formal* en cuanto a lo que es y debe ser un estudiante del nivel secundario.

Persiste y coexiste en los alumnos una sospecha frente a la connotación de la escuela de reingreso como una experiencia de carácter *especial*, *no legitimada socialmente*, por el tipo de población que recibe, o de su rasgo más *alternativo*, por su régimen y estructura. La sospecha se organiza en función de opiniones o comentarios que apuntan a que lo distintivo del proyecto está marcado por la admisión de cierto déficit que portarían los estudiantes o el carácter "transitorio" de esta *escuela de paso*, a pesar de lo valiosa que pueda resultar la experiencia para ellos.

Por otro lado, la discusión sobre el diseño de acciones universales frente a la lógica de la focalización, que produce mayor fragmentación dentro del sistema educativo, se presenta como un falso dilema, aun cuando se reconozca que crear igualdad, pero generar diferencias, es un punto de preocupación propio del sistema educativo. Porque, como ya fue advertido más de una vez, la diferenciación en la cual se enmarca una propuesta pedagógica no debería entenderse como fragmentación y, por consiguiente, como desigualdad. La diferencia no debería dejar de garantizar calidad y un sistema de acreditación y evaluación que iguale.

Esta es la intranquilidad que también surge de las voces de los estudiantes, que señalan que, más allá de las representaciones sociales, una vez más el problema son los estándares y los parámetros de evaluación y clasificación que determinan las desigualdades en el sistema educativo.

La integridad del sistema no se juega en el plano de la diferencia de propuestas educativas porque la universalidad de la escuela es un principio de igualdad y justicia, y en este sentido el derecho a la igualdad en relación con el acto educativo se refiere no solo al acceso a la escuela, sino también al derecho de adquisición y apropiación de contenidos universales actualizados y al reconocimiento en el otro de su derecho y su capacidad de aprender.

Desde diversos espacios educativos y políticos se batalla por un cambio en el modelo homogéneo de la escuela tradicional, pero sin que por ello se pierda el sentido medular de un espacio de formación puesto en la enseñanza y el aprendizaje.

Sostenemos que esta experiencia escolar, con sus debilidades y certezas, conserva en su horizonte un discurso universalizante constitutivo de *lo público* y presenta el valor de construir otro tipo de escolarización, no como una pretensión optimista y voluntarista, sino a través de la comprobación de que los agentes en su interior producen procesos de debate, discusión, disputas y contradicción, es decir, ponen en práctica su derecho de ciudadanía, y así encuentran un nuevo significado de ser estudiante y hacer escuela.

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A. (2010): *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.

AGAMBEN, G. (2004): *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

ALARCÓN, C. (2012): *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, Buenos Aires, Aguilar.

AIZENCANG, N. y Maddonni, P. (2000): "El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa", en Chardón, C. (comp.), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*, Buenos Aires, Eudeba.

ANTELO, E. (2005): "Nota sobre la (incalculable) experiencia de educar", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.

AULAGNIER , P. (1988): *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu.

BAQUERO, R. (2002): "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional", *Perfiles educativos*, tercera época, vol. XXIV, nº 97 y 98, pp. 57-75.

— (2007): "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar", en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.

— (2008): "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación", *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES)-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), nº 16.

— (2012): "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar", *Polifonías. Revista de Educación*, a. 1, n° 1.

BAQUERO, R. y Narodowski, M. (1994): "¿Existe la infancia?", *Revista del IICE*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), a. 3, nº 4.

BATALLÁN, G. (1995): "Autor y actores en antropología. Tradición y ética en el trabajo de campo", *Revista de la Academia*, nº 1.

— (1999): "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile", *Revista del IICE*, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), nº 14.

— (2007): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós.

BATALLÁN, G. y García, J. (1994): "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en García, J., *La racionalidad en política y ciencias sociales*,

Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
BAUDELOT, C. y Establet, R. (1973): *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI.
BAUMAN, Z. (2002): *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
BENASAYAG, M. y Schmitt, G. (2010): *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
BERGER , J. (2012): *El cuaderno de Bento*, Buenos Aires, Alfaguara.
BENJAMIN, W. (1989): "Experiencia y pobreza", *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus.
BLEICHMAR , S. (1997): "Acerca del malestar sobrante", *Revista Topía*, nº 21.
— (2000): "Prerrequisitos de constitución del sujeto cognoscente y sus fracasos", *Infancias en riesgo*, Buenos Aires, Noveduc (colección Ensayos y Experiencias, nº 32).
— (2008): *Violencia social - Violencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc (colección Conjunciones).
BOURDIEU, P. y Passeron, J. C. ([1964-70] 2004): *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
CARLI, S. (2005): "Educación, política y subjetividad", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.
CARUSO, M. y Dussel, I. (1995): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
CHAIKLIN, S. y Lave, J. (comps.) (2001): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
CORNU, L. (2002): *Responsabilidad, experiencia, confianza*, en Frigerio, G. (comp.), *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana.
COREA, C. (2005): "El agotamiento de la subjetividad pedagógica", en Corea, C. y Lewkowicz, I., *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós.
DE CERTEAU, M. (1996): *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
DERRIDA, J. y Dufourmantelle, A. (2006): *La hospitalidad*, Buenos Aires, De la Flor.
DIKER , G. (2004): "Los sentidos de las nociones en prácticas y experiencias", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, Buenos Aires, Noveduc (colección Ensayos y Experiencias, nº 42).
DONAL, J. (1997): "Foros del futuro", en Larrosa, J. (comp.), *Escuela, poder y subjetivización*, Madrid, La Piqueta.
DUBET, F. (2004): "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Tenti Fanfani, E. (ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco.
— (2011): *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
DUBET, F. y Martuccelli, D. (2000): *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

DUSCHATZKY, S. y Corea, C. (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
DUSSEL, I. (2006): "Del amor y la pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo", en *Educar: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante.
DUSSEL, I.; Brito, A. y Núñez, P. (2007): *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Estudio nacional sobre la Escuela Media Argentina. Opiniones de jóvenes y docentes*, Buenos Aires, Santillana.
ELICHIRY, N. (2004): "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos", en Elichiry, N. (comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*, Buenos Aires, Manantial.
ELICHIRY, N.; Maddonni, P. y Aizencang, N. (2007): "Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación", en Aisenson, D.; Castorina, J. A.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios*, Buenos Aires, Noveduc.
FEIJOÓ, M. y Corbetta, S. (2004): *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco.
FILMUS, D. y Kaplan, C. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Buenos Aires, Santillana.
FRASER, N. (2000): *¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas de la Justicia en la era "postsocialista"*, en Arrighi, G. *et al*., *Pensamiento crítico contra la dominación*, Madrid. Akal.
FREUD, S. ([1914] 1996): "Sobre la psicología del colegial", *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, vol. XIII.
— ([1930] 1979): "El malestar en la cultura", *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, vol. XXI.
FRIGERIO, G. (2005): "En la cinta de Moebius", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.
— (2008): "Reflexiones sobre lo común", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
GADAMER , H. G. ([1960] 1977): "Análisis de la conciencia de la historia efectual", *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
GEERTZ, C. (1987): *La interpretación de las culturas*, Madrid, Gedisa.
GIDDENS, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
GOFFMAN, E. (1998): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
GONZÁLEZ Rey, F. L. (2000): "El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio", trabajo presentado en la III Confêrencia de Pesquisa Sócio-Cultural, San Pablo, 16-20 de julio; disponible en línea: <www.fae.unicamp.br>.
GOULD, S. J. (1997): *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Crítica.
GUILLAIN, A. (1990): "La psicología de la educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención", *European Journal of Psychology of Education*, vol. V,

nº 1, pp. 69-79.
GLUZ, N. (2006): *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco.
HAMME, M. y Atkinson, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
HASSOUN, J. (1997): *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, De la Flor.
HELLER, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
JACINTO, C. y Terigi, F. (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?*, Buenos Aires, Santillana.
KANTOR , D. (2007): "El lugar de lo joven en la escuela", en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
KAPLAN, C. (2005): "Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?", en Krichesky, G. (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc.
KAROL, M. (2004): *Identidad, sujetos y subjetividad*, Buenos Aires, CEM.
KESSLER, G. (2003): *La experiencia escolar fragmentada*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)-CONICET.
LACAN, J. (2008): *Seminario 11*, Paidós, Buenos Aires.
Lamotta, A. (1993): "Las primeras escuelas medias municipales (EMEM)", en Devrie, O. y cols., *¿Es posible mejorar la educación?*, Buenos Aires, Troquel.
LARROSA, J. (2003): "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes", conferencia dictada en el seminario internacional "La formación docente entre el siglo xix y el siglo xxi", Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 28-29 de noviembre.
LAVE, J. (2001): "La cognición en la práctica", en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
LESKO, N. (1992): "Sujetos de la ciencia: El concepto de los adolescentes como el "otro" en la investigación etnográfica", en Rueda Beltrán, M. y Campos, M. A. (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, Universidad Autónoma de México.
LEWKOWICZ, I. (2004): *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.
MADDONNI, P. (2004): "La escuela: entre lo universal y lo particular", en Elichiry, N. (comp.), *Temas de psicología y educación*, Buenos Aires, Manantial.
— (2006): "Procesos de inclusión para itinerarios escolares discontinuos", trabajo presentado en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación "Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela", Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
— (2010) *Trayectorias escolares discontinuas: estigma, limitaciones y posibilidades*, tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
MADDONNI, P. y Aizencang, N. (2004): "Aportes para contribuir con el trayecto escolar de

los jóvenes", trabajo presentado en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación "Educación, globalización, resistencias y Tecnologías", Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
MARGULIS, M. y Urresti, M. (1996): *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
MCLAREN, P. (1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.
MECKLER , V. (1992): *Juventud, educación y trabajo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
MEIRIEU, P. (1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
MOLL, L. (1997): "Vygotski, la educación y la cultura en acción", en Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
NARODOSKY, M. y Baquero, R. (1999): "¿Existe la infancia?", *Revista del IICE*, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
NEUFELD, M. R. y Thisted, J. A. (1999): "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
PERRENOUD, P. (1993): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
PIÑA, C. (1986): "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales", *Revista Paraguaya de Sociología*, nº 67.
POPKEWITZ, T. (1998): *La conquista del alma infantil*, Barcelona, Pomares-Corredor.
PUIGGRÓS, A. (1990): "Sujeto pedagógico y normalización", *Sujeto, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
PUJADAS Muñoz, J. (1992): "El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales", *Cuadernos metodológicos*, nº 5.
RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
REGUILLO Cruz, R. (1993): "Las tribus juveniles en tiempos de la modernidad", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, nº 15.
— (2000): *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles*, Buenos Aires, Norma.
RESTREPO Parra, A. (2007): "Reseña: *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín: una antropología del recuerdo y el olvido*, de Pilar Riaño Alcalá", *Estudios Políticos*, nº 30.
RIAÑO Alcalá, P. (2006): *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín: una antropología del recuerdo y el olvido*, Medellín, Universidad de Antioquia (UdeA).
RICOEUR , P. (1996): *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
— (1999): "La función narrativa y la experiencia humana del tiempo", *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.
— (2001): *Amor y justicia*, Madrid, Caparrós.
ROCKWELL, E. (1989): *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México,

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN).
— (1997): "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
— (2000): *Tres planos para el estudio de las culturas escolares desde la perspectiva histórico-cultural*, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN).
— (2005): "Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico", en *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*, Valencia, Germania.
— (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
ROGOFF, B. (1997): "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch, J.; Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
SACRISTÁN, J. G. (1997): *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.
SALTALAMACCHIA, H. (1992): *Historia de vida*, San Juan de Puerto Rico, CIJUP.
SCOTT, J. W. (2001): "Experiencia", en *La Ventana*, nº 13, pp. 42-73.
SMOLKA, A. B. (2010): "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales", en Elichiry, N (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, Buenos Aires, Manantial.
TAYLOR , C. (1997): *Argumentos filosóficos*, Barcelona, Paidós.
TENTI FANFANI, E. (1993): *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires, Losada.
— (comp.) (2000): *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, Unicef-Losada.
TERIGI, F. (2005): "Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.
— (2007): *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*, Buenos Aires, OEA-Ministerio de Educación de la Nación.
— (2008a): "Lo mismo no es lo común", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
— (2008b): "Detrás está la gente", clase del seminario virtual *Lecturas acerca de las políticas educativas de inclusión*, proyecto Elaboración de Políticas para la Prevención del Fracaso Escolar; disponible en línea: <www.porlainclusionmercosur.educ.ar>.
— (2008c): "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Revista Propuesta Educativa*, nº 29.
TIRAMONTI, G. (2004): *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.

TIRAMONTI, G. y Montes, N. (comps.) (2009): *La escuela media en debate*, Buenos Aires, Manantial.
TOURAINE, A. (2006): *¿Podremos vivir juntos?*, México, Fondo de Cultura Económica.
URRESTI, M. (2000): "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, Unicef-Losada.
VALSINER , J. (1997): "Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórica-cultural", en Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
VIÑAO Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
VYGOTSKI, L. ([1934] 1982): *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor.
— (2006): *Teoría de las emociones. Estudio histórico psicológico*, Madrid, Akal.
WERTSCH, J. (1991): *Voces de la mente*, Madrid, Visor.
— (1999): *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.
ZAFIROPOULOS, M. (2007): "A propósito de la función paterna en el debate sobre la declinación de la autoridad", clase 3, parte IV del seminario virtual *Psicoanálisis y prácticas socio-educativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual*, Buenos Aires, FLACSO.
ZERBINO, M. (2007): "Intervenciones en situaciones de alta complejidad", portal Por la Inclusión Mercosur: <www.porlainclusionmercosur.educ.ar>.

Documentos

ÁLVAREZ, M. I. y Pascual, L. (1998): *Factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde lo institucional y lo pedagógico en primero y segundo año de la escuela Media*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación Educativa.
ARRI, A.; Skoumal, G. y Zattara, M. S. (2003): *Relatos de vida de adolescentes de la ciudad de Buenos Aires. Entre la trayectoria educativa y la biografía escolar*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística (serie Estudios de Base, vol. 4).
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (2006): *Anuario estadístico 2005/2007*, t. I.
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): resolución n° 814, "Plan de estudios para la modalidad bachillerato de las escuelas de reingreso".
— (2006): resolución n° 4539, "Modificación de la resolución nº 814 - SED/04".
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, MINISTERIO DE EDUCACIÓN

(2006): *La educación media en la ciudad de Buenos Aires*.
— (2007a): resolución n° 2004/2005, "Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos".
— (2007b): resolución n° 97, "Coordinación entre escuela de reingreso y centros de formación profesional".
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2000): *Los jóvenes en la ciudad de Buenos Aires. Indicadores en torno a la comprensión de la vulnerabilidad escolar*.
— (2001): *Lineamientos generales del Programa. Informe de becas otorgadas*, Programa Becas Estudiantiles.
— (2002): *Proyecto de ley de obligatoriedad de la educación media en la ciudad de Buenos Aires*.
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO (2000): *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*.
— (2001): *Sistema de monitoreo y evaluación del programa fortalecimiento institucional de la escuela media de la ciudad de Buenos Aires (SIME). Utilización y asignación de módulos institucionales* (septiembre).
— (2004): *Escuelas de reingreso. Estado de situación*.
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO, DIRECCIÓN DE CURRÍCULA (1999): *Estado de situación y oferta curricular del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*, versión preliminar.
— (2000): *Proyecto "Retención: escuela media para todos"*, primer documento de trabajo, versión de circulación interna (noviembre).
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO DIRECCIÓN DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA (2000): *La eficiencia interna del nivel medio*, versión preliminar (diciembre).
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL (2005): *Escuelas de reingreso. Informe final.*
INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC) (2001): "La pobreza en la Argentina", Buenos Aires (serie Estudios INDEC, n° 1).
KRICHESKY, M. (2007) (coord.): *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*, Buenos Aires, Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009): resolución n° 93, "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria".
— (2010-2012): *La educación argentina en cifras*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DINIECE), *Relevamiento anual*, 2005; 2006; 2007; 2009; 2010.

TIRAMONTI, G. (dir.) (2007): *Informe final: nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*, Buenos Aires, FLACSO.

Índice

Índice	2
Legales	4
Agradecimientos	6
Prólogo. Sobre merecer la posibilidad - Ricardo Baquero	7
Introducción	9
1. Naturalización, estigmas y estereotipos	12
2. Nuevos formatos escolares: nuevas trayectorias	22
3. La perspectiva de los jóvenes en las políticas de inclusión	38
4. Escuelas de excelencia y escuelas de “segunda”	57
5. Nombres propios y paisajes	69
6. Una nueva forma de hacer escuela	92
Epílogo	102
Bibliografía	104